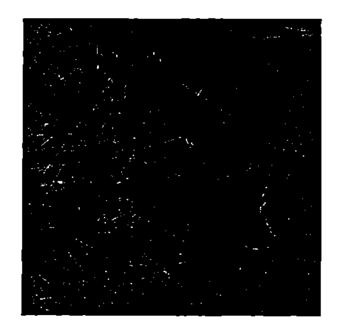
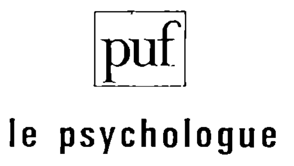
le développement psychologique est-il universel ?

approches interculturelles

blandine bril, henri lehalle





puf

le psychologue

COLLECTION DIRIGÉE PAR PAUL FRAISSE

LE PSYCHOLOGUE

Le développement psychologique est-il universel ?

Approches Interculturelles

BLANDINE BRIL

Maître-assistante à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales

HENRI LEHALLE

Maître de conférences à l'Université de Rouen



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

DES MÊMES AUTEURS

LEHALLE H., *Psychologie des adolescents*, Paris, PUF, coll. « Le Psychologue », 1985.

ISBN 2 13 041403 6

Dépôt légal — 1re édition : 1988, avril

108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

SOMMAIRE

Avant-propos

C'était un peu une gageure de rédiger cet ouvrage introductif qui, par sa nature même, nécessitait d'envisager des secteurs de recherche très divers. Nous n'aurions pu le réaliser sans la participation amicale de nombreux collègues.

En premier lieu, nous remercions G. Jahoda dont les conseils nous ont permis d'éviter quelques imprécisions et d'approfondir notre analyse.

Nous sommes extrêmement redevables à P. Dasen pour l'importante documentation qu'il nous a communiquée, pour sa lecture attentive de notre manuscrit et pour les modifications qu'il nous a suggérées.

Nous remercions également P. Gréco qui a vivement encouragé notre projet dès qu'il en a eu connaissance et dont les travaux, analyses et suggestions ont toujours été pour nous la source d'équilibrations majorantes.

Les remarques de P. Fraisse sur la première version de ce manuscrit ont permis d'en améliorer la forme et la clarté et nous l'en remercions.

De nombreux collègues ont orienté nos recherches bibliographiques, encouragé notre travail et relu tout ou partie de notre manuscrit. Parmi ceux-ci, nous tenons à remercier tout particulièrement N. Bacri, D. Bassano. B. de Boysson Bardies, J. Caron, C. Champaud, J.-E. Gombert, J. Mathieu et D. Mellier.

Enfin, la patience remarquable de Nicolas Kayser-Bril, né alors que notre projet était encore en pleine gestation, nous a permis de mener à bien notre travail, et nous lui dédions donc cet ouvrage.

INTRODUCTION

Perspectives et méthodes

Tout développement psychologique se réalise dans un environnement social particulier, et lorsqu'on cherche à dégager les processus de cette genèse, on ne peut se limiter aux observations réalisées dans le cadre des sociétés occidentales ou industrialisées. De même que la comparaison ethnologique s'inscrit dans un relativisme où il n'y a pas de Culture de référence, il n'y a pas non plus, en psychologie, de Genèse pouvant servir de référence et la comparaison interculturelle s'impose si l'on veut simultanément abstraire des universaux dans le développement et dégager si possible les influences spécifiques de l'environnement social et culturel qui dépend lui-même des contraintes imposées par les échanges de l'Homme avec son milieu.

Ce double objectif correspond, comme on le verra, à un cadre d'analyse que partagent bon nombre d'anthropologues. Ainsi, M. Mead (1978) déclare avoir travaillé selon « l'hypothèse générale que, si les potentialités humaines sont universelles, celles qui seront exprimées, et la forme qu'elles prendront, dépendent de la culture » (p. 99). De même Kluckhohn et Murray (1961) introduisent leur étude comparative de la personnalité en posant que : « Tout individu est par certains aspects *(a)* semblable à tous les autres individus, *(b)* semblable à quelques autres individus, *(c)* semblable à aucun autre individu » (p. 53).

Or de nombreuses recherches ont été réalisées dans des sociétés et des milieux géographiques extrêmement divers, sur des aspects variables du développement (développement psycho-moteur, émotionnel, linguistique, perceptif, opéra-

toire, etc.) et selon des perspectives théoriques elles-mêmes variées et sans cesse renouvelées. Ce sont ces recherches et ces analyses — ou tout au moins les plus typiques — que l'on présentera et discutera dans les chapitres qui vont suivre, mais il est nécessaire auparavant de préciser le domaine de la psychologie génétique interculturelle, d'indiquer nos principales options théoriques et de rappeler les difficultés méthodologiques de ces études comparatives.

I. — BIOLOGIE, ANTHROPOLOGIE, PSYCHOLOGIE INTER-, INTRA- ET TRANSCULTURELLE

La problématique que l'on vient d'exposer entretient des rapports étroits et fondamentaux avec les analyses biologiques actuelles de l'ancienne dichotomie « inné/acquis », « hérédité/milieu » (etc.). Désormais, les comportements ne sont plus envisagés comme résultant de l'*addition* des déterminants « génétiques » et « épigénétiques » dont il faudrait préciser les « parts » respectives. Au contraire, tout comportement, toute « potentialité exprimée », et tout développement, résultent d'une action *conjointe et interactive* de ces déterminants. Comme l'indique Médioni (1983, p. 34), se référant à une métaphore de Hebb (1953) : « Il est aussi absurde (...) de s'interroger sur l'importance respective du génome et du milieu que de se demander ce qui explique la plus grande part de la surface d'un rectangle, de sa largeur ou de sa longueur. Bien entendu « la réponse est 100 pour 100 pour les deux » (également cité par Médioni et Vaysse, 1984 ; Schiff, 1982 ; Lester et Brazelton, 1982). De nombreuses recherches effectuées sur l'animal pourraient illustrer cette conception (Médioni, 1983 ; Médioni et Vaysse, 1984). Rappelons simplement les observations sur le chant des oiseaux (le « phénotype » du chant du pinson mâle ne peut se réaliser que si l'individu a entendu ce chant pendant les trois premiers mois de sa vie et donc avant sa maturité sexuelle) ou sur le développement des « vocalises » de l'embryon de canard (le rythme

de ce développement est influencé — avance ou retard — par l'importance des stimulations auditives). De plus, la notion d'*interaction* (gènes X milieu) rend compte des cas où deux sujets porteurs de génotypes différents présentent entre eux des différences *différentes* selon les milieux où ils sont élevés (expérience de Cooper et Zubek, 1958, comparant des lignées de rats élevés dans des milieux différents, citée par Médioni, 1983 ; Médioni et Vaysse, 1984 ; et par Reuchlin, 1985).

Cependant, les résultats obtenus chez l'animal ne sont pas immédiatement généralisables à l'Homme, et le recours aux mêmes paradigmes expérimentaux est évidemment impossible. Mais, précisément, les comparaisons interculturelles du développement psychologique constituent l'un des moyens d'aborder cette question chez l'Homme car les diversités observées peuvent se concevoir comme la spécification environnementale des potentialités de départ et, inversement, l'observation de régularités universelles dans ce développement suggère l'existence de contraintes nécessaires dans les interactions individu X - milieu (pour les raisons que l'on a évoquées précédemment, il serait faux d'interpréter les universaux comme déterminés uniquement par le patrimoine génétique).

Proche des préoccupations actuelles des biologistes, notre démarche rejoint également celles des anthropologues, ou tout au moins de l'anthropologie sociale et culturelle qui, en France, s'est trouvée assimilée à l'ethnologie et qui « s'attache à l'étude systématique des comportements sociaux de l'homme tels qu'ils apparaissent à l'observateur dans les différentes sociétés et cultures » (Menget et Firth, 1970, p. 678).

Rappelons tout d'abord que Lévi-Strauss (1958), pour clarifier les terminologies employées, propose de distinguer trois moments de la recherche. *L'ethnographie,* tout d'abord, correspond au travail sur le terrain (... ou dans les musées) : observations, descriptions, classements aboutissent typiquement à la rédaction d'une monographie concernant le groupe social considéré. Puis *l'ethnologie,* prenant pour base les

données ethnographiques, vise à opérer des synthèses à un premier niveau (elle ne peut donc s'appuyer uniquement sur des données « de première main ») : synthèses géographique (comparaison de groupes sociaux voisins), historique, systématique (telle technique, coutume ou institution est isolée et il s'agit d'en étudier les diverses réalisations). Enfin, l'ambition de *l'anthropologie* (sociale et culturelle) est encore plus générale : partant cette fois des connaissances acquises par l'ethnographie et l'ethnologie, l'objectif est de parvenir à « une connaissance globale de l'homme ». A ce niveau, l'anthropologie ne peut être considérée indépendamment des autres sciences humaines : géographie, linguistique, archéologie pour la dimension culturelle, et psychologie, sociologie pour la dimension sociale, à supposer que la distinction entre les aspects sociaux et culturels ait quelque raison d'être maintenue pour marquer une centration sur les représentations, les activités et le fonctionnement social dans un cas, et une centration sur les productions, le résultat de l'activité du groupe dans l'autre. En définitive, ethnographie et ethnologie constituent des pré-requis de l'anthropologie sociale et culturelle, mais usuellement le terme d'anthropologie a fini par recouvrir l'ensemble de ces trois démarches.

La psychologie, de son côté, cherche à rendre compte des comportements dans leurs aspects sociaux et individuels. Dans ces conditions, l'anthropologie sociale — telle que définie par Minget et Firth (1970) — semble apporter la dimension comparative nécessaire à l'étude des « comportements sociaux ». Comme, réciproquement, les concepts et les théories psychologiques n'ont pas manqué d'influencer la recherche ethnologique (Bastide, 1968), on est tenté simultanément de louer la complémentarité des approches et de s'interroger sur ce qui les différencie : tâche d'autant plus délicate que, tout comme l'anthropologie, la psychologie a elle-même ses traditions, ses usages... et ses propres tiraillements internes. Nous ne pouvons approfondir ici la réflexion épistémologique (se reporter à Jahoda, 1982), mais trois remarques souligneront les différences de méthode et de perspective entre les deux disciplines.

— Tout d'abord, par rapport à l'ethnologie, la psychologie limite (et délimite) le champ de son étude. L'objectif étant de rendre compte du fonctionnement individuel et groupal, les données de base sont constituées des activités, comportements ou jugements *actuels et observables*. Les productions (les fabrications artisanales par exemple) ne constituent pas en elles-mêmes des objets de l'analyse psychologique (les psychologues ne peuvent travailler dans les musées !). Certains travaux « psychologiques » (par exemple Whiting et Child, 1953, sur les pratiques éducatives) prennent pour base des données ethnographiques et, de ce fait, ils ne se distinguent guère des synthèses ethnologiques systématiques au sens de Lévi-Strauss (1958).

— En second lieu, les observations psychologiques, même en psychologie clinique, apparaissent plus systématiques, plus objectivées ou moins « impressionnistes ». Sur le terrain, l'ethnologue s'attache à une approche globale (« holistique ») de la société qu'il étudie. Au risque du subjectivisme, il tient à être « immergé » dans la société qu'il étudie et à travailler éventuellement sur son propre vécu (c'est sur ce critère que Copet-Rougier, 1984, suggère de distinguer l'anthropologie et la sociologie). Au contraire, si les observations naturalistiques font partie des méthodes utilisées par les psychologues, c'est dans des situations précises (les soins aux jeunes enfants par exemple) et le plus souvent en utilisant des grilles d'observation qui s'apparentent plus aux méthodes éthologiques qu'à celles de l'ethnographie. De plus, le psychologue privilégie dès que possible l'observation provoquée, c'est-à-dire l'observation dans des situations fabriquées *ad hoc* et plus contrôlées... au risque cette fois de la non-pertinence culturelle de la situation.

— Cependant, les descriptions ethnographiques sont indispensables à la démarche du psychologue. Elles permettent en particulier de préciser les caractéristiques du milieu social où se déroulent et se développent les activités psychologiques, et sont susceptibles de conduire à des hypothèses concernant précisément les rapports entre l'environnement social et les comportements.

Par ailleurs, si l'on cherche à se situer par rapport aux courants internes à la psychologie, l'aspect *comparatif* sera essentiel. Cette dimension comparative est constante dans l'histoire de la psychologie et transcende les clivages de domaines et de méthode. Elle consiste essentiellement à analyser les processus psychologiques au travers de la diversité naturelle de leurs manifestations. Chez Wallon par exemple la comparaison phylogénétique est habituelle, et, pour ce qui est des autres comparaisons, il a discuté les conceptions de Lévy-Bruhl (Wallon, 1932, 1935). De fait, la psychologie génétique, comme la psy-

chologie différentielle ou la psychopathologie, sont en elles-mêmes comparatives.

Pour ce qui nous concerne, l'analyse portera sur les comparaisons interculturelles du développement psychologique. Le terme « interculturel », consacré récemment par la création de l'Association pour la Recherche interculturelle (ARIC), présuppose la délicate définition du concept de culture. Dans sa thèse, Mauviel (1984) consacre... plus de 600 pages à cette question, selon une analyse à la fois historique et comparative. Triandis (1980 *b*) et Brislin (1983) citent quelques définitions célèbres, par exemple celle de Herskovitz (1948) : la culture désignerait les aspects de l'environnement qui résultent de l'activité humaine *(« the man-made part of the human environment »),* ou celle de Geertz (1973) : le terme culturel « désigne un ensemble *(pattern)* de significations transmis historiquement et véhiculé par des symboles, un système de représentations hérité des générations précédentes et exprimé sous des formes symboliques au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leurs connaissances et leurs attitudes envers la vie ». De son côté, Camilleri (1985, p. 13) insiste sur le fait que ces significations marquent l'appartenance à un *groupe* social et résultent de cette appartenance.

Les auteurs que l'on vient de citer (et quelques autres, cf. le débat engagé par Rohner, 1984, Jahoda, 1984, et Segall, 1984) présentent des discussions instructives, d'où il ressort principalement les points suivants.

— Le terme culture vise simultanément à désigner ce qui fait l'originalité des sociétés humaines (à tout groupe social correspond des aspects culturels) et ce qui fait la spécificité de chacune d'entre elles... tout en considérant que des groupes humains (qu'ils soient géographiquement proches ou éloignés) peuvent partager des éléments culturels analogues (telle pratique éducative, telle organisation sociale, etc.).

— Pratiquement, les cultures sont appréhendées *simultanément* à deux niveaux : un niveau matériel (les comportements et les produits de l'activité humaine) et un niveau symbolique ou « subjectif » (représentations collectives, significations associées aux comportements ou aux objets, etc.).

— Le terme d'« héritage culturel » traduit bien le fait que les éléments

culturels sont transmis d'une génération à l'autre. Cette transmission, avec d'éventuelles modifications, est à considérer d'un point de vue adaptatif, en raison des liens possibles entre la culture et l'adaptation aux conditions de vie.

— Au niveau individuel, les déterminants culturels des comportements sont plus ou moins *explicitement* reconnus. Cependant, les éléments ou pratiques culturels sont toujours positivement *valorisés,* au moins dans le cas des cultures relativement homogènes. Cette valorisation s'accompagne éventuellement de stéréotypes négatifs vis-à-vis des cultures autres, ou simplement des groupes sociaux voisins (cf. la question de l'identité culturelle, chapitre VI).

— Mais comment distinguer les cultures les unes des autres ? Naroll (1970), cité par Triandis (1980 *b*), propose la définition d'unités de culture *(cultunit)* en tenant compte de critères historiques (même période historique), géographiques et linguistiques. Mais il faut bien reconnaître que cette question reste très ouverte, d'autant plus que l'école culturaliste a montré ses limites (Zempléni, 1972) et il est difficile actuellement de considérer les cultures comme des entités isolées, analysables uniquement dans leur spécificité.

—Si l'objectif est la comparaison interculturelle du développement psychologique, il y a focalisation sur les aspects environnementaux et sur le fait que les cultures sont liées à des caractéristiques particulières du milieu physique et social. Les descriptions ethnographiques et les analyses ethnographiques sont alors essentielles pour préciser ces caractéristiques. Plus généralement, les différences culturelles se rapportent également aux différences selon les milieux sociaux telles qu'elles sont précisées par l'analyse sociologique à l'intérieur d'un même pays. De plus, un environnement social déterminé peut résulter de l'interaction entre diverses cultures existant par ailleurs de façon plus homogène. Le cas des enfants migrants est à ce sujet exemplaire.

En définitive, s'intéresser à la genèse psychologique invite à prendre quelque distance par rapport à la notion de Culture comme construction théorique, pour considérer, de façon pragmatique, les pratiques et représentations sociales qui déterminent les milieux de développement (cf. chapitre VII, les « niches écologiques » définies par Harkness et Super, 1983) et qui sont impliquées dans le processus de socialisation. Il y a alors nécessité d'une recherche descriptive qui précise les caractéristiques du milieu, car la culture — considérée de ce point de vue — n'est pas accessible de façon immédiate ni globale. Elle résulte de la co-présence, et de l'interaction, d'éléments discrets (identifiables par obser-

vation) que l'on peut éventuellement retrouver dans des cultures différentes. Cependant, le fait de retrouver d'une culture à une autre le même « élément » culturel (telle pratique de soins aux jeunes enfants, par exemple) n'implique pas une identité de leur valeur culturelle. Ainsi, dans le débat entre Rohner (1984) et Segall (1984), arbitré par Jahoda (1984), s'oppose une conception « additive » de la culture — le tout étant la somme des éléments —, et une conception « systémique » — chaque élément n'ayant de sens que par rapport à l'ensemble.

Dans la terminologie que nous utiliserons, l'aspect purement comparatif sera dit «interculturel », l'identification de variables locales (en particulier interindividuelles) recevra le qualificatif d'« intraculturel » et le terme « transculturel » correspondra à la recherche de processus plus généraux que telle ou telle réalisation culturelle particulière[1].

II. — Universalité et relativisme culturel

A / *Approches « émique » et « étique »*

Devenue classique, la distinction émique/étique fut proposée par Pike dans les années 50 (Roulet, 1974). Elle est dérivée de la différence, en linguistique, entre la phonologie (en anglais « phon*emic* » que l'on traduit parfois par « phonémique ») et la phonétique (en anglais : « phon*etic* »). L'objectif de la phonologie est de définir, pour chaque langue, les oppositions sonores signifiantes (cf. l'exemple de Martinet : *r*ampe distingué de *l*ampe). La phonétique, de son côté, cherche à décrire systématiquement *l'ensemble* des sons utilisés dans les diverses langues pour véhiculer des significations ; ces descriptions prennent en compte la localisation des organes responsables de la production et de la modulation des sons. La description d'une culture inconnue est ainsi assimilée à la description d'une langue inconnue : les premières études ne peuvent qu'être étiques c'est-à-dire *extérieures* à la culture ou à la langue (l'observateur repère des éléments qui ont

1. Cette terminologie est en accord avec celle utilisée dans les publications internationales, mais elle peut ne pas correspondre à celle employée dans certains ouvrages publiés en langue française (où « interculturel » qualifie les interactions ou contacts entre cultures et « transculturel » traduit à tort le terme anglais « *cross-cultural* »).

un sens pour lui : par exemple un phonème est repéré parce que proche d'un phonème connu par ailleurs, mais rien n'indique si ce phonème est signifiant dans la langue considérée), puis la mise en relation et la vérification des informations étiques font que l'observation se dégage petit à petit du point de vue extérieur pour comprendre de l'*intérieur* (émique) la signification culturelle des éléments repérés (ou des phonèmes pertinents). On a donc l'impression que l'opposition étique/émique recouvre simplement un aspect bien connu de l'enquête ethnographique (risque d'un biais culturel par l'analyse externe et souci de se représenter les choses du point de vue des populations concernées).

Mais, comme le remarque Jahoda (1983), dans un article très critique, bon nombre de chercheurs comprennent la distinction émique/étique comme opposant respectivement ce qui est intraculturel et culturellement spécifique à ce qui est général et universel. De fait, la distinction phonologie/phonétique se prête également à ce type d'interprétation. Appliquée aux recherches interculturelles, l'approche émique consiste alors à partir de l'observation des comportements et représentations locales en s'interdisant *a priori* (mais pas nécessairement *a posteriori*) l'application dans telle ou telle culture des grilles d'observation ou des situations expérimentales utilisées dans d'autres. De son côté, l'approche étique cherche à élaborer des concepts généraux qui transcendent les réalisations culturelles particulières. Par exemple, en ce qui concerne les opérations intellectuelles, les études émiques s'appuieront en premier lieu sur les pratiques intellectuelles en vigueur dans la culture considérée, tandis que l'analyse étique cherchera à regrouper les nécessités théoriquement accessibles, définissant ainsi les structures formelles de la pensée naturelle qui ne peuvent pas ne pas être homomorphes aux structures logico-mathématiques. Remarquons que — comme déjà en phonologie et en phonétique — la comparaison de données émiques peut conduire à abstraire des universaux, tandis que, à l'inverse, certains éléments des descriptions étiques (de même que certains phonèmes) peuvent ne pas être observables localement. En définitive ces deux approches se complètent mutuellement, l'une est inductive, l'autre plutôt déductive.

On voit que la simple dichotomie émique/étique est insuffisante car elle se prête à des interprétations multiples et parfois contradictoires. Prudents, nous éviterons donc d'employer cette terminologie ; s'il nous arrive de le faire, ce sera plutôt selon la pemière interprétation mentionnée car, pour la seconde, nous préférerons les termes d'intraculturel et de transculturel.

B / Types d'universaux

En fait, il est utile de définir plus précisément les caractéristiques d'universalité. On trouvera dans Lonner (1980) une analyse très complète et originale de cette question. En

ce qui concerne le développement psychologique, il nous semble important de distinguer trois grands types d'universaux.

Tout d'abord, les *universaux descriptifs* se situent au niveau des observables ou de leur analyse intrinsèque. Au moins quatre formes d'universaux descriptifs peuvent être distinguées selon la manière dont les observables sont identifiés et organisés.

— Il y a en premier lieu les cas où les observables en eux-mêmes sont identiques. Par exemple, depuis Darwin (1874), on a souligné l'universalité de l'expression de certaines émotions (colère, dégoût, peur, joie, tristesse, surprise). De même, depuis Ainsworth (1967), on a décrit une certaine invariance interculturelle des manifestations de l'attachement chez les jeunes enfants (protestation au départ de la mère ; différences dans les cris, le sourire, les vocalisations ; recours à la sécurité de l'objet d'attachement pour développer sa propre exploration du monde, etc.). Ces identités d'observables peuvent cependant être modelées par l'environnement social, en particulier au niveau de leurs contextes d'apparition, ou de leur signification culturelle (Harkness et Kilbride, 1983).

— En second lieu, apparaissent les invariances partielles mais systématiques des observables. C'est le cas lorsque les mêmes séquences de développement sont observées, avec éventuellement des décalages temporels. Il s'agit ici des séquences *de fait*, non intégrées dans une théorie développementale plus générale. Par exemple, le développement psychomoteur est classiquement évalué par la succession génétique de « bornes » développementales *(milestone)* qui ne sont pas toujours reliées entre elles causalement.

— Le troisième type d'universaux descriptifs se situe non plus au niveau des observables mais de la *dimension* de l'observation. Par exemple, dans une perspective anthropologique, Murdock (1945, cité par Lonner, 1980) distingue 73 universaux que l'on peut considérer comme des universaux de dimension et qui sont eux-mêmes regroupés en cinq grandes catégories : comportements individuels (ornements corporels, art décoratif, gestes, usages concernant la grossesse, etc.), comportements sociaux (sports, fêtes, jeux, salutations, nomenclatures de la parenté, etc.), contrôles sociaux et éducation (organisation du travail, système de gouvernement, lois, sanctions pénales, etc.), technologie (calendrier, ethnobotanique, système de numération, médecine, etc.), croyances collectives (cosmologie, mythologie, religion, etc.). De même, en ce qui concerne le développement moral, Kohlberg (1969) distingue 25 dimensions (regroupables en 7) considérées comme invariantes d'une société à une autre : par exemple toute société a ses valeurs (même si ces valeurs varient d'une société à l'autre), ses modalités de sanction par rapport aux actes déviants, etc.

— Dans le même ordre d'idée, on peut rechercher dans les comportements, des invariances *formelles* de *fonctionnement*. Là encore les obser-

vables pourront être différents si l'activité porte sur des objets différents et culturellement marqués, mais les comportements resteront assimilables structuralement. C'est sans doute dans le domaine cognitif que l'on trouvera les meilleurs exemples de ce type d'universaux, sous la forme par exemple des schèmes piagétiens : correspondances sériales (plus..., plus...), compensations multiplicatives, procédés de mesure ou de dénombrement, etc.

Le deuxième type d'universaux correspond à un progrès vers l'analyse explicative et permet de définir des *universaux corrélationnels.* Ces universaux se caractérisent comme des liens systématiques entre catégories d'observables. C'est typiquement le cas des études explicitement qualifiées de corrélationnelles, comme celle de Whiting et Whiting (1975), où l'on essaie de relier les comportements sociaux des enfants à diverses caractéristiques et pratiques culturelles. Il s'agit en quelque sorte de liens empiriques validés transculturellement. Les fonctions développementales — au sens de Wohlwill (1973) — constituent également une forme d'universaux corrélationnels, puisqu'elles consistent à considérer le lien entre l'âge des individus et une succession de compétences ayant entre elles des dépendances organiques (les compétences antérieures constituant par exemple des pré-requis pour les compétences ultérieures). A la différence des séquences de fait où l'analyse théorique ne permet pas de juger de la dépendance ou de l'indépendance entre les éléments de la séquence, les séquences *nécessaires,* comme celles observables dans le cas du développement cognitif, sont à inclure dans les universaux corrélationnels.

Enfin, si l'on atteint les mécanismes mêmes du développement psychologique, on parlera d'*universaux de processus.* C'est à ce niveau explicatif que l'on peut véritablement parler de lois développementales. Il faut souligner que l'universalité de ces processus est à la fois un postulat de départ (si on considère le développement psychologique comme déterminé, alors il n'y a aucune raison de supposer que les lois de ce déterminisme varient d'une culture à une autre) et un objectif de recherche, car ce sont précisément ces mécanismes de développement que la psychologie génétique

ambitionne d'atteindre, en particulier grâce aux comparaisons interculturelles. Bien évidemment, l'universalité des processus est tout à fait compatible avec l'observation de différences culturelles. En effet, les mêmes lois de développement peuvent prédire des observables différents, en raison précisément de la variabilité des facteurs environnementaux.

C / Différences culturelles

Attribuer des différences psychologiques à des différences culturelles constitue la démarche inverse et complémentaire de la recherche des universaux. Les difficultés méthodologiques qui se posent alors inévitablement, seront abordées dans le paragraphe suivant. Sur un plan général, la perspective du relativisme culturel invite, compte tenu des discussions précédentes sur la notion de culture, à considérer que l'origine des différences est à rechercher simultanément dans les conditions objectives du développement et dans les significations attribuées aux éléments matériels et qui définissent un niveau subjectif ou symbolique. Par exemple, comme le souligne Rabain (1979), un même comportement enfantin pourra être assignable à des références culturelles différentes : « Ainsi, les initiatives d'un jeune enfant déchiffrées par une mère européenne comme signe d'autonomie précoce pourront être référées par une mère wolof à des normes (il est agité, impoli), ou seront perçues par elle et son entourage comme signes de manifestation de la personnalité ancestrale qui l'habite. (...) Ces représentations médiatisent les relations, elles renvoient à un système de significations dont la compréhension permet seule aux observations d'être intelligibles » (p. 26). Remarquons que les significations sont ellesmêmes inférées à partir d'observations ; l'interprétation consiste donc essentiellement à rapprocher deux catégories d'observables. Cette nécessité d'une approche à deux niveaux d'analyse est soulignée par de nombreux auteurs.

D'autre part, l'analyse des différences interculturelles devrait s'accompagner de la prise en compte des différences

intraculturelles, qu'elles soient interindividuelles ou liées à la stratification sociale de la société considérée (les sociétés traditionnelles sont loin d'être toutes homogènes !). Sous l'influence sans doute du courant « culture et personnalité » et des constructions théoriques postulant l'existence de « personnalités de base » ou « modales » (Dufrenne, 1953 ; Bastide, 1968, pour des publications en langue française), on observe une tendance à des comparaisons globales entre systèmes culturels. Pourtant, même Dufrenne (1953), témoignant ainsi du caractère assez paradoxal des théories qu'il présente, envisage que la différenciation sociale puisse « brouiller » la personnalité de base et aboutir à ce que les individus incarnent des aspects culturels différents mais complémentaires.

A la limite même, la variabilité intraculturelle peut s'avérer plus importante que la différence globale interculturelle. C'est ce qu'observe Ainsworth (1977) à propos de la qualité des premiers liens sociaux et plus particulièrement de la sensibilité des mères aux signaux émis par leur enfant. Certains anthropologues sont tout à fait conscients de cette réalité, comme Soustelle (1967) qui écrit : « Souvent, dans les livres d'ethnographie, la forêt cache les arbres : je veux dire qu'on y parle tant de la société qu'on oublie les individus, comme si les "primitifs" (...) étaient tous coulés dans le même moule. On nous expose ce que pensent ou ce que font "les Arunta" d'Australie centrale, non ce que pense ou fait tel ou tel Arunta » (p. 52 de l'édition de 1983).

Enfin, l'observation de différences interculturelles doit être relativisée aux nécessités adaptatives actuelles. Prenons l'exemple typique d'un développement qui, dans telle culture, « plafonne » à un niveau inférieur à celui atteint dans telle autre culture. Dans ce cas de figure, il est inopportun de se précipiter sur des interprétations en termes de déficit ou de non-valorisation culturelle de tel ou tel type de compétence. Outre la nécessité d'examiner plus finement les questions de méthode, il est plus pertinent de se poser la question du type de connaissance ou de compétence assurant la meilleure adaptation à l'environnement physique et social consi-

déré. Il y aurait donc, selon les cultures et selon les domaines de fonctionnement, des niveaux d'achèvement *(« end-point »)* différents mais maximisant tous l'adaptation individuelle. Selon le principe de l'équilibration, il y a d'ailleurs un lien évident entre la possibilité d'un développement (les occasions de « perturbation » fournies par l'environnement) et la nécessité adaptative de ce développement (exemple du développement moral, chapitre VI).

En définitive, l'universalité et le relativisme culturel constituent les deux aspects complémentaires d'une même problématique et traduisent simultanément la profonde unité de l'espèce humaine et la richesse de sa diversité.

III. — Questions de méthode

Par le fait même qu'elle porte sur des groupes « naturels », c'est-à-dire non créés artificiellement pour les besoins de l'investigation, toute recherche comparative nécessite une réflexion méthodologique approfondie que nous aborderons succinctement sous trois aspects. Ces discussions devront être gardées en mémoire pour la lecture des chapitres ultérieurs.

A / Les difficultés de la planification expérimentale et de l'attribution des différences observées

Toutes les recherches expérimentales interculturelles sont des « quasi-expérimentations », c'est-à-dire que les groupes expérimentaux ne sont pas fabriqués *ad hoc*, au moins en partie. Contrairement aux recherches effectuées en laboratoire, on ne peut donc appliquer systématiquement le fameux « raisonnement expérimental » consistant à contrôler les variables autres que celles dont on veut vérifier l'effet. Le problème de l'imputation causale se pose alors inévitablement à la fois, de façon prédictive, au niveau de la planification expérimentale et, de façon rétrospective, au niveau de l'interprétation des différences observées.

On peut illustrer le premier point en considérant les recherches — rares il est vrai ! — où les groupes culturels sont explicitement choisis en raison des différences existant entre eux et dont on veut tester l'effet. Par exemple Posner (1982) compare, dans des tâches s'apparentant à des activités mathématiques, les performances d'enfants provenant de deux groupes culturels de Côte-d'Ivoire (les Dioula, société de marchands, et les Baoulé, société d'agriculteurs). L'hypothèse principale était que les enfants dioula auraient des performances meilleures en raison précisément d'une plus grande expérience des évaluations quantitatives (en particulier monétaires). Mais, d'une part les différences ne s'observent pas pour toutes les situations, et d'autre part les sociétés dioula et baoulé diffèrent et se ressemblent sur de nombreux points : comment, donc, interpréter les différences ou ressemblances observées ?

De même, dans la planification expérimentale, il faut cesser de considérer des variables telles que « scolarisation *vs* non-scolarisation » ou « milieu rural *vs* milieu urbain » (etc,) comme transparentes, unidimensionnelles ou immédiatement intelligibles, car les groupes constitués à partir de ces variables diffèrent selon de nombreux aspects, qu'il est même souvent difficile d'identifier (B. B. Whiting, 1976).

En ce qui concerne le versant de l'interprétation, qui est évidemment lié au premier, le véritable feuilleton (rapporté par Knapp et Seagrim, 1981) de l'étude comparative de la mémoire visuelle chez les enfants aborigènes australiens et les enfants australiens de souche européenne, est tout à fait significatif. Dans son principe, la situation expérimentale consiste à présenter simultanément et pendant un temps limité, une vingtaine d'objets disposés sur une surface plane, puis à mélanger les objets et à demander ensuite au sujet de les replacer dans leur position initiale. L'histoire débute par les recherches de Kearins (1976, 1977)[1] indiquant des performances meilleures chez les aborigènes. Kearins interprète ses résultats en postulant que les Européens utilisent une stratégie de codage verbal et les aborigènes une stratégie de codage visuel, aptitude biologiquement inscrite dans les gènes et résultat des compétences anciennement requises par les activités de chasse et de cueillette. Mais Drinkwater (1976)[1], reprenant ces expériences auprès d'un autre groupe d'aborigènes, ne trouve plus de différence

1. Cités par Knapp et Seagrim (1981).

avec les Européens et propose d'interpréter les résultats de Kearins en invoquant non plus l'héritage génétique mais l'expérience d'un environnement spécifique (le désert). Cependant, Kearins (1978)[1] critique cette critique en considérant que Drinkwater n'a précisément pas effectué ses observations auprès de populations aborigènes du désert (comme spécifié dans les hypothèses) mais de populations de la côte, et que de plus les expériences ne se déroulent pas « à l'extérieur », dans un milieu naturel. Las ! Harris (1978)[1] travaillant auprès d'autres populations d'aborigènes trouve cette fois que ce sont les Européens qui réussissent mieux les épreuves. La clef de cette énigme (clef provisoire sans doute, comme nous l'a enseigné Popper) nous est donnée par la recherche de Knapp et Seagrim : la supériorité des enfants aborigènes n'est pas confirmée, par contre l'effet de l'âge est très marqué et, finalement, les auteurs constatent que, chez les aborigènes observés par Kearins[1], il existe une pratique de jeux faisant intervenir la mémoire visuelle (par exemple : un cercle est tracé sur le sol et le meneur de jeu place sur la circonférence une cinquantaine d'objets que les autres enfants doivent mémoriser ; un premier joueur se présente, il indique un premier objet puis les objets qui suivent jusqu'à ce qu'il se trompe, un second joueur se présente alors, etc.). De plus, dans l'expérience de Knapp et Seagrim, certains enfants du groupe des Européens (groupe aux performances supérieures) avaient eux aussi une pratique de jeux du même type. En définitive, l'interprétation des différences observées semble bien devoir être cherchée tout simplement dans les effets de l'entraînement préalable, variable qui transcende les différences culturelles ; de plus, pour les auteurs, il n'y a pas lieu de considérer les stratégies visuelles ou verbales comme s'excluant mutuellement au niveau des groupes culturels.

Dans les analyses en terme de variables, il y a donc nécessité de dépasser les comparaisons globales (« les aborigènes » *vs* « les européens ») et de rechercher les variables pertinentes en examinant finement les différences entre groupes et sous-groupes, ainsi que la variabilité interindividuelle (et donc intraculturelle).

A propos de la planification expérimentale interculturelle, il est souvent fait référence à la règle de Campbell (1961, cité par LeVine, 1970) qui indique que toute hypothèse interculturelle devrait conduire à la comparaison d'au moins trois groupes culturels différents, de manière à ce que la variable indépendante considérée se dégage la plus possible des variables culturelles spécifiques.

1. Cités par Knapp et Seagrim (1981).

Prenons l'exemple de la recherche de Dasen (1975*b*). S'appuyant sur les analyses de Berry (1966, 1971, cités par Dasen, 1975*b*) qui définissent une dimension écologique le long de laquelle certaines sociétés peuvent être placées (à un pôle, il y aurait les groupes vivant de chasse et de cueillette, à faible densité démographique, se déplaçant souvent et accumulant peu de nourriture ; à l'autre pôle, il y aurait les groupes vivant de l'agriculture, sédentaires, à forte densité démographique et accumulant des réserves de nourriture), Dasen élabore des hypothèses concernant le développement opératoire : les enfants des groupes de chasseurs développeraient préférentiellement des compétences dans le domaine spatial, tandis que les enfants des groupes d'agriculteurs développeraient préférentiellement des compétences dans le domaine des conservations de poids, de quantité et de volume. L'auteur a réalisé diverses expériences à partir de cette hypothèse générale ; dans l'article cité (1975*b*), il se réfère explicitement à la règle de Campbell et compare *trois* groupes : deux se situent plutôt vers le pôle « chasseurs » de la dimension écologique (les Eskimo de Cape Dorset pour la position la plus extrême, les aborigènes australiens de Hermannsburg pour une position plus intermédiaire), le troisième est un groupe d'agriculteurs (les Ebrié d'Adiopodoumé, Côte-d'Ivoire). Les résultats indiquent effectivement un développement plus précoce des compétences spatiales observées, chez les enfants d'Hermannsburg et surtout de Cape Dorset, par rapport aux enfants d'Adiopodoumé. En ce qui concerne les conservations, l'hypothèse n'est que partiellement confirmée : l'avance des enfants d'Adiopodoumé n'est significative que pour les groupes les plus âgés : 12 à 14 ans ; sur l'ensemble des âges (8 à 14 ans), il est difficile d'abstraire des régularités. Quoi qu'il en soit, et indépendamment des questions de fond concernant la comparabilité des développements opératoires (chapitre IV), cette recherche constitue une illustration particulièrement claire de la règle de Campbell.

Une autre procédure expérimentale consiste à profiter des cas où deux groupes culturels, très proches l'un de l'autre par ailleurs, diffèrent sur un aspect particulier dont on veut étudier l'effet.

C'est ce type d'analyse qu'effectue Kilbride (1980, p. 136) lorsqu'il compare le développement sensori-moteur (items sélectionnés à partir de l'échelle de Bailey : sourire social, vocalisations, comportement devant le miroir, motricité) dans deux cultures voisines : les Samia (ouest du Kenya) et les Baganda (Ouganda). Les deux cultures diffèrent essentiellement par le fait que les Samia valorisent la coopération et l'harmonie dans le groupe mais sans entraînement spécifique concernant les interactions sociales car il y a plutôt emphase sur l'activité productive, tandis que les Bagandais, société traditionnellement hiérarchisée, entraînent systématiquement leurs enfants aux « bonnes manières » et à tout un ensemble de rituels sociaux

(en particulier concernant les salutations). L'auteur relie cette différence à des différences dans le développement psychomoteur : les enfants Samia sont plus précoces que les enfants Bagandais en ce qui concerne les aspects strictement moteurs (se tenir assis), pour lesquels ils sont peut-être plus entraînés, compte tenu de l'importance du travail féminin. Une relation légèrement inverse s'observe sur le plan des comportements « sociaux ». Cependant Kilbride reste prudent sur ce point, compte tenu de la « distance » entre la variable indépendante, qui se situe à un niveau « macro-social », et la variable dépendante.

Enfin il est essentiel de recueillir un maximum d'informations « autour » de l'objet même de la recherche. Ces informations peuvent être utilisées *a priori* pour équilibrer de la manière la plus optimale possible les groupes expérimentaux et, *a posteriori* pour rechercher des directions d'interprétation des résultats observés. Typiquement, les recherches devraient prendre la forme de monographies, comme c'est le cas pour Dasen, Inhelder, Lavallée, Retschitzki (1978), Voyat (1983), Lancy (1983), etc.

B / La comparabilité des observations

Il est évident que toute comparaison interculturelle nécessite une réflexion approfondie sur la comparabilité des observations. Comme le soulignent Frijda et Jahoda (1966), dans un article qui n'a guère perdu de son actualité, le problème se pose d'abord à un niveau général. Toute comparaison se fait selon une dimension de comparaison et présuppose une identité des catégories définissant précisément la dimension de comparaison. Nous rejoignons ici la question des universaux dimensionnels. Les mêmes auteurs abordent également le problème de l'équivalence fonctionelle des phénomènes étudiés et des éléments culturels qui paraissent identiques. Divers exemples sont présentés, à des niveaux différents de l'organisation et des échanges sociaux : ainsi, « l'Eglise » ou « la religion » n'ont manifestement pas les mêmes fonctions selon les sociétés ; il en est de même, à un autre niveau, pour les échanges verbaux, le statut de la conversation ou du langage, etc., si bien qu'« il est généralement extrêmement difficile

de démêler les cas de non-équivalence des cas où il y a différence de performance avec équivalence » (p. 116). En un sens, on retrouve ici la question des significations culturelles différentes pour des observables en apparence assimilables.

Plus précisément, le problème de la comparabilité des observables se pose au niveau des procédures expérimentales. Frijda et Jahoda (1966) distinguent trois types de difficultés que nous reprendrons en les illustrant par des recherches plus récentes.

Tout d'abord, la comparabilité des observations peut être discutée en raison des difficultés liées au langage. Il est bien évident que les recherches dont l'objectif est de réaliser des évaluations comparées se heurtent à des problèmes de traduction des consignes et d'interprétation des données verbales.

Certains auteurs ont tenté d'élaborer des techniques non verbales. Par exemple Heron et Simonsson (1969) ont utilisé la procédure mise au point par Furth (1966, cité par Heron et Simonsson, 1969) auprès des enfants sourds pour étudier la conservation du poids. Il y a alors apprentissage préalable d'un code gestuel (ainsi, « même poids » est indiqué par un balancement simultané des deux mains à la même hauteur, pour « plus lourd » on laisse tomber la main correspondante sur la table, etc.). Heron et Simonsson (1969) commencent par valider la procédure en constatant que, appliquée auprès d'enfants européens de Zambie, elle conduit à l'observation d'une évolution génétique comparable à celles observées en Suisse ou aux Etats-Unis. Ils constatent ensuite que, appliquée auprès d'enfants africains de Zambie (citadins et scolarisés), l'épreuve indique une progression de la fréquence des réponses conservantes de 7 à 9 ans (progression comparable aux autres observations) et une stagnation ultérieure autour de 50 %. Mais, plus récemment, Ezeilo (1981) émet quelques doutes sur la validité de cette technique : rééditant l'expérience de Heron et Simonsson auprès de 138 enfants zambiens, mais ajoutant en post-test un entretien verbal, l'auteur observe que le code gestuel n'est effectivement référé exclusivement au poids que par 37,7 % des enfants (les autres enfants utilisent des critères de taille, de forme, parfois mélangés à des critères de poids) ; même parmi les enfants « conservants » 46 % seulement n'utilisent que le critère poids... Les techniques non verbales ne sont donc pas la panacée universelle !

Dans les cas classiques où le langage intervient, les comparaisons n'ont guère de sens si l'entretien n'est pas effectué par un expérimentateur de même culture que l'enfant (ou suffisamment acculturé) et parlant sa langue la plus familière

(ou la plus performante). Ainsi, Nyiti (1982) compare, dans des épreuves de conservation de la substance, du poids et du volume, les résultats de trois groupes d'enfants de 10-11 ans : des Européens, des Indiens (réserve d'Eskasoni à Cape Breton Island) interrogés en anglais ou dans leur propre langue (le *micmac*). Interrogés en *micmac*, les enfants indiens présentent des performances tout à fait comparables aux Européens (par exemple, à 10 ans, 84 % de réponses conservantes pour la substance et 88 % pour les Européens), alors que, interrogés en anglais, leurs performances sont très nettement inférieures (par exemple, à 10 ans, 46 % de réponses conservantes pour la substance).

Les questions de comparabilité se posent également au niveau du choix des items et du contenu même des épreuves. Classiquement, on a essayé d'élaborer des tests indépendants de la culture *(culture-free)* ou tout au moins équilibrés d'un point de vue culturel *(culture-fair)*. A ce propos, et pour le domaine intellectuel, on peut se référer à Reuchlin (1976) et plus particulièrement aux articles de Demangeon et de Larcebeau. Le dilemme, en effet, est de taille : le souci comparatif (pour tester telle ou telle hypothèse sur le développement) invite à utiliser des épreuves identiques, mais alors il y a risque de non-pertinence culturelle ; à l'inverse l'adaptation des situations, dans un souci de contrôle des variables, rend la comparaison plus délicate et nécessite quelque indice pour juger si les épreuves évaluent bien la même chose. Il n'y a pas de solution définitive à ce dilemme, car toute recherche comparative pose des problèmes spécifiques. Le principe le plus général consiste peut-être, en s'inspirant de Malinowski... ou de Piaget, à se poser toujours la question du point de vue du sujet et à douter sans cesse de sa propre vision de la vision d'autrui. Actuellement, la plupart des recherches visent plutôt à équilibrer les items. Par exemple Bickersteth et Das (1981) étudiant les syllogismes auprès d'élèves de 9-11 ans (à Edmonton, Canada et à Freetown, Sierra Leone), utilisent quatre groupes d'items : des items se référant à la culture canadienne, d'autres à celle de la Sierra Leone, des

items non-biaisés selon les cultures, des items « non réalistes » (par exemple : « Tous les chiens peuvent voler et tous les éléphants sont des chiens, est-ce que les éléphants peuvent voler ? »)... et ils observent que les élèves de la Sierra Leone ont dans l'ensemble des performances supérieures à ceux du Canada... même pour les items « canadiens » !

De leur côté, Frijda et Jahoda (1966) estiment que la comparabilité au sens strict est impossible à atteindre et que l'on ne peut que s'en approcher. Ils remarquent d'autre part, non sans humour, l'intérêt — un peu oublié aujourd'hui — de l'utilisation des tests identiques : en effet la notion de tests « équilibrés » suggère que si les mesures étaient appropriées... il n'y aurait plus de différences culturelles ; à l'inverse l'observation de différences dans des tests identiques donne justement l'occasion de chercher à expliquer ces différences et ainsi de mieux connaître l'impact des influences culturelles. Ajoutons que l'intérêt des épreuves psychologiques réside souvent dans le fait qu'elles sont précisément *nouvelles* pour le sujet et qu'il ne s'agit pas de mobiliser des réponses toutes faites (cas des épreuves piagétiennes). Il faut donc distinguer les éléments du problème (qui doivent correspondre à la culture considérée et être ainsi aisément assimilables), du problème lui-même.

Un troisième problème se pose, à propos de la comparabilité des observations, c'est celui de la signification culturelle de l'entretien psychologique en lui-même. Toute relation « expérimentateur-sujet » et une relation sociale : elle est donc assimilée aux modalités de communication spécifiques au groupe considéré et, à la limite, elle peut ne pas être assimilable. Il est bien connu par exemple (Ortigues et Ortigues, 1966) que, au moins au Sénégal, « les questions directes sont traditionnellement indiscrètes, incorrectes, voire ressenties comme agressives » p. 30 de l'édition de 1973. A la limite, la demande directe d'informations sur les aspects positifs de la vie (bonne santé, prospérité, intelligence) peut être jugée comme dangereuse car suscitant la jalousie et donc éventuellement la pratique de maraboutage ou de sorcellerie. Cette difficulté est également soulignée par Rabain (1979, p. 30 et suiv. : « Pour eux, je n'étais pas sans évoquer les figures ambiguës de l'agent d'administration ou du sergent-recruteur de l'époque coloniale ») qui ajoute, inversement, que l'attitude de retrait systématique — nécessaire à l'observation — peut

également être mal perçue car témoignant d'un « mépris » pour les autres. L'important est alors de manifester son adhésion au consensus collectif, de participer aux échanges de manière à être progressivement accepté par le groupe. De même, Irvine (1978), critiquant la méthode utilisée par Greenfield (1966) souligne la variabilité des réponses obtenues auprès d'adultes wolof dans les épreuves de conservation, selon le style de relation sociale induit par la situation : l'entretien évaluatif est mal perçu car, chez les Wolof, il n'est guère usuel de poser des questions dont on connaît les réponses et, d'autre part, dans les interactions formelles ou stressantes, un Wolof de caste supérieure parle peu (seuls les Griots sont volubiles) ; on obtient alors plus de réponses verbales (et conservantes) si la situation explicite au sujet son rôle d'informateur concernant par exemple les différents procédés utilisables en wolof pour indiquer l'égalité de deux quantités.

C / Intérêts méthodologiques des recherches interculturelles

Malgré les difficultés que l'on vient de souligner, les recherches interculturelles, outre les intérêts généraux soulignés précédemment, sont, pour des raisons méthodologiques, particulièrement utiles au développement des connaissances psychologiques. En s'inspirant de Brislin (1983), on peut tout particulièrement souligner les points suivants.

Tout d'abord, les recherches interculturelles permettent d'étendre le champ de l'investigation psychologique. Ainsi, Brislin (1983) souligne que certaines variables, indépendantes ou dépendantes, ne comportent qu'un nombre limité de modalités possibles dans telle ou telle culture, tandis qu'ailleurs ces modalités sont plus nombreuses. Il cite par exemple Giles *et al.* (1979) qui, étudiant l'identité sociale, estiment que Porto Rico constitue un site privilégié pour cette étude en raison de la multiplicité des identités localement représentées et possibles, même, pour bon nombre d'individus compte tenu de l'histoire de leur famille.

En second lieu, les recherches interculturelles offrent des possibilités véritablement nouvelles pour l'analyse psychologique, que ce soit parce que telle variable n'est présente que dans une culture déterminée, ou parce que la comparaison permet de dissocier des variables qui, ailleurs, ne peuvent qu'être confondues (par exemple dans les sociétés où l'école est obligatoire, l'éducation formelle ne peut guère être dissociée des autres facteurs d'évolution génétique ; voir également, au chapitre II, les recherches sur le langage). De même, comme on l'a déjà amplement souligné, les recherches interculturelles sont indispensables si l'on veut étudier les contextes sociaux de tel ou tel comportement. Brislin (1983) souligne à ce propos l'intérêt de la position d'observateur *extérieur*. On souligne habituellement les risques d'ethnocentrisme liés à l'étude d'une culture différente de la sienne. Ces risques sont réels (cf. nos remarques précédentes) mais la qualité d'observateur extérieur permet de prendre une certaine distance par rapport aux phénomènes étudiés et d'être peut-être plus sensible à des aspects tellement habituels ou évidents pour les représentants de la culture considérée qu'ils n'en prennent pas conscience.

Enfin, les recherches interculturelles permettent de tester la généralité des interprétations causales et théoriques. Si une hypothèse particulière se trouve vérifiée dans plusieurs contextes culturels, malgré donc la variance ajoutée par les différences culturelles, c'est qu'elle est spécialement robuste (Foschi, 1980, cité par Brislin, 1983). Remarquons que le paradigme expérimental consiste ici, non pas à réaliser des comparaisons strictement interculturelles, mais plutôt à collecter des observations intraculturelles (vérifications locales d'une hypothèse générale). Cette question de l'intérêt des recherches interculturelles pour la théorisation psychologique englobe celle des universaux discutée précédemment.

Au travers de ces quelques remarques méthodologiques, on aura sans doute perçu les liens nécessaires entre les recherches interculturelles, qui ne constituent pas en elles-mêmes un domaine de l'investigation psychologique, et l'évolution

des connaissances fondamentales en psychologie. En fait, il devrait y avoir un enrichissement mutuel de ces deux approches : la problématique des recherches interculturelles devant tenir compte de l'état des connaissances fondamentales qui elles-mêmes progressent en partie grâce à la méthode des comparaisons interculturelles.

IV. — Choix des thèmes et plan d'ensemble

Même en se focalisant sur les aspects développementaux et, plus particulièrement encore, sur la question des universaux et du relativisme culturel, il était impossible d'être exhaustif dans les limites imposées. Nous sollicitons donc l'indulgence des lecteurs, particulièrement des spécialistes de psychologie clinique ou d'ethnopsychiatrie, mais aussi de bon nombre d'expérimentalistes qui ne trouveront pas forcément ici les aspects interculturels correspondant à leur propre spécialité.

Notre propos était plutôt, au travers des quelques domaines étudiés, d'indiquer l'originalité des apports fournis par les recherches interculturelles. A l'intérieur de chaque chapitre, nous avons donc choisi de citer les travaux qui nous ont paru illustrer le mieux les recherches et problématiques actuelles. De plus, nous avons tenu à développer quelque peu les travaux qui réfutent les opinions communément admises sur certains aspects du développement psychologique dans telle ou telle culture, ou sur la variabilité des compétences.

Après plusieurs tentatives infructueuses, nous avons renoncé à regrouper les chapitres en parties plus générales. De fait, la nature même de notre problématique d'ensemble, qui vise non seulement à décrire des développements mais aussi à en rechercher les déterminants socio-culturels, fait que les correspondances entre les thèmes traités dans chaque chapitre sont diverses et nombreuses. Comment discuter du développement psychomoteur sans se référer aux interactions sociales précoces, et donc aux modalités culturelles de

l'échange social ? Comment analyser le développement cognitif sans tenir compte des pratiques d'éducation formelle et informelle ? Comment considérer la formation de la personnalité et la construction de l'identité sans les envisager du point de vue de la transmission culturelle ?, etc.

Le découpage des chapitres est donc essentiellement didactique et correspond pour une part aux secteurs du développement habituellement distingués. Bien que ces chapitres ne soient pas explicitement regroupés en thèmes plus généraux, il apparaît clairement que les quatre premiers chapitres sont centrés sur le développement de compétences (développement moteur, apprentissage du langage et des échanges verbaux, développements perceptif, cognitif et opératoire) ; les trois chapitres suivants correspondent à l'analyse de la socialisation sous trois points de vue complémentaires (interactions interindividuelles, rapports entre individus et groupes culturels — personnalité, identité, valeurs —, transmission culturelle) ; nous souhaitions terminer par des questions plus pratiques que théoriques et ces aspects « pragmatiques » sont envisagés dès le chapitre VII (éducation formelle et informelle), traités ensuite au travers d'un thème important et spécifique (chapitre VIII : nutrition et développement), abordés enfin de façon plus générale (chapitre IX, centré sur l'échange « interculturel » de l'information scientifique, sur la participation des psychologues aux recherches en didactique et sur l'intervention en clinique psychopathologique).

CHAPITRE PREMIER

Développement sensori-moteur et attitudes culturelles

Dans les années 1930, certains auteurs avançaient l'idée que le développement « normal » de tout enfant durant les premiers mois de vie ne nécessitait aucune sorte de stimulation sociale ou posturo-motrice. W. Dennis (1938) alla même jusqu'à imaginer une expérience de « pratique restrictive », des plus discutables sur le plan déontologique. Deux enfants jumelles (dizygotes) furent placées dans une situation de stimulation minimale de la fin du premier mois au quatorzième mois : absence des contacts sociaux les plus élémentaires (pas de sourires, pas d'échanges verbaux, pas de contacts si ce n'est avec W. Dennis ou sa femme, etc.), stimulations posturo-motrices limitées (les enfants étaient laissées sur le dos couchées dans leur lit sauf au cours des soins obligatoires), aucun objet ne leur était proposé, etc.). Par cette expérience, l'auteur voulait montrer que la maturation du système nerveux central était le principal responsable du développement moteur et social durant les premiers mois de la vie. Des données comparatives furent également utilisées à l'appui de cette thèse. Ainsi W. Dennis et M. Dennis (1940) rejettent l'influence des traditions d'emmaillotage chez les Hopi (Amérindiens d'Amérique du Nord) car les débuts de la marche autonome apparaissent au même âge, que l'enfant ait été ou non l'objet de ces pratiques ; de même C. Buhler (1935), observant cette pratique d'emmaillotage en Albanie, conclut que le déve-

loppement « normal » paraît « indépendant des influences dues à un environnement spécifique » (p. 85). Cette conception du développement a été à la base de nombreuses pratiques de puériculture recommandées par le corps médical dans de nombreux pays occidentaux durant la première moitié du XXe siècle (Boltanski, 1969).

Faut-il donc considérer la maturation du système nerveux comme seule responsable du développement moteur ? Les pratiques de soins n'ont-elles aucun effet sur le développement ? Nous verrons dans ce chapitre que cette position va à l'encontre des observations actuelles, en particulier interculturelles.

I. — Le développement moteur

De nombreuses recherches ont mis en évidence des différences notables quant au rythme du développement moteur d'enfants de cultures différentes au cours des deux premières années. Les plus connues, celles de Geber et Dean, publiées à la fin des années 50, allaient alimenter un débat toujours ouvert. Leurs observations en Ouganda (1957, 1958) donnent des âges tout à fait inattendus pour l'apparition de la plupart des activités motrices évaluées dans les « *baby-tests* ». Geber (1960, p. 103) résume et généralise ces résultats comme suit.

« Dès les premiers jours, tiré assis le nouveau-né peut tenir sa tête qui ne retombe pas en arrière et, maintenu assis, son dos reste droit ; ce développement est celui de l'Européen de 4 à 6 semaines... A 1 mois, le petit Africain tient sa tête et sourit, ce que fait au plus tôt à 2 mois le bébé européen. A 3 mois, soutenu, il peut rester assis plus de 10 minutes et sourit à son image dans le miroir (5 mois) ; à 4 mois il s'assoit seul sans soutien, peut se pencher en avant et se redresser (7-8 mois) ; à 8 mois il se tient debout seul (12 mois), à 10 mois il marche ; à 11 mois il est capable de prendre avec exactitude un très petit objet (pastille) en

pince fine entre le pouce et l'index, à 14 mois il court (24 mois) ».

En outre, une comparaison entre enfants ruraux Baganda et enfants de milieux citadins modernisés habitant Kampala, montre une avance très marquée des enfants de milieux ruraux traditionnels (Geber, 1973) : 4 semaines pour la tenue de la tête dans l'axe médian, 12 semaines pour le maintien de la tête dans l'axe du tronc lorsque l'enfant est tiré assis, 8 semaines pour le maintien stable en position assise, etc. Cependant, « après 18 mois, les petits Baganda dont l'habileté motrice, la précision et la rapidité étaient tout à fait remarquables paraissaient stagner » (p. 155), et l'écart avec les enfants de milieu « occidentalisé » s'amenuise, allant jusqu'à s'inverser dans des épreuves de motricité fine telles que la construction de tours de plusieurs cubes, la mise de pastilles dans une bouteille, les encastrements, le dessin.

De nombreuses recherches tentèrent alors d'évaluer le développement posturo-moteur dans divers environnements culturels dans le monde entier. Les méthodes utilisées s'inspirent des « *baby-tests* » qui mesurent le développement postural (contrôle de la tête et du tronc, maintien de la posture assise), le développement moteur (locomotion), la motricité fine et les coordinations oculo-motrices.

Plusieurs auteurs ont fait le point sur cette question à partir d'une analyse détaillée de la littérature (Warren 1972, Werner 1972, Super, 1981, Rabain 1987). Les conclusions de Werner (1972) résument assez bien l'état des recherches comparatives :

1 / Accélération du développement moteur pour les enfants de milieux traditionnels, d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine ; comparés aux normes occidentales généralement admises, les enfants africains manifestent la plus grande avance, suivis des enfants d'Amérique latine, puis des enfants du sous-continent indien.

2 / Cette avance plus prononcée à la naissance et durant les 6 premiers mois, diminue progressivement, puis plus nettement après le sevrage. Cependant, parmi les enfants de culture non occicentale, certains groupes ne font pas apparaître ce rythme de développement, tels les Amérindiens de Zinacantan (Mexique) ou les enfants japonais.

3 / Malgré une grande diversité géographique et culturelle, tous ces enfants ont en commun certaines expériences : famille étendue et donc plusieurs adultes maternants, alimentation maternelle à la demande, stimulations tactiles et sensori-motrices importantes, participation à la vie adulte, pas de vêtement restreignant le mouvement, poids de naissance inférieur à 3 kilogrammes, etc.

4 / Le rythme de développement psychomoteur dans les deux premières années est à peu près identique en Europe et en Amérique du Nord.

Cependant, l'hétérogénéité des tests de développement utilisés, des choix d'échantillons d'enfants, des conditions expérimentales invitent à prendre du recul par rapport à ces conclusions. Ainsi Warren (1972) remet en cause ce que l'on désigne généralement par les termes d'« avance motrice du bébé africain ». Outre les insuffisances méthodologiques (absence en particulier d'échantillons comparatifs européens ou américains, inadéquation culturelle de nombreux éléments du test, leur nombre augmentant d'ailleurs avec l'âge, Dasen *et al.*, 1978, p. 26), ces études mettent l'accent sur un coefficient de développement *global,* qui masque les spécificités individuelles et comme on va le voir, culturelles.

Une lecture plus précise des résultats montre que certains items seulement font apparaître des différences importantes dans le rythme de développement. Ainsi, dans son étude sur la fonction manipulative chez l'enfant sénégalais de la naissance à deux ans, Valantin (1970) note l'existence d'une remarquable avance de la motricité axiale et de l'équilibre postural, alors que la coordination et la motricité segmentaire évoluent de manière plus comparable à la « norme » généralement admise. D'après cet auteur, la maîtrise de l'axe du corps et de l'équilibre postural serait très fortement valorisée par la culture Wolof, ce qui ne serait pas le cas de la coordination. Cette même idée est discutée par Super (1976) et par Kilbride et Kilbride (1975), Kilbride (1980) : les aptitudes motrices valorisées par la culture font l'objet d'un entraînement explicite ou d'un encouragement permanent par le biais des pratiques de soins (au sens du terme anglais « *care* »). Ainsi chez les Baganda du Kenya, les enfants sont remarquablement précoces pour des conduites de sourire et pour le maintien de

la position assise (Kilbride, 1980), deux aptitudes psychomotrices dont l'apparition constitue, dans cette culture, les événements clefs des six premiers mois de la vie. Par ailleurs, des comportements tels que le ramper, qui n'est pas particulièrement encouragé chez les Baganda, apparaît légèrement plus tardivement que pour un échantillon d'enfants d'Amérique du Nord.

II. — Le développement de l'« intelligence sensori-motrice »

A côté des évaluations du développement postural et psychomoteur de l'enfant, des recherches sur le développement de l'intelligence sensori-motrice, dans une perspective piagétienne, mettent l'accent sur les débuts du développement intellectuel. L'activité sensori-motrice témoigne de « l'utilisation des compétences motrices » de l'enfance dans l'élaboration des premières connaissances du milieu. Partant des constats d'une avance du développement moteur, ces études ont fait l'hypothèse qu'« une motricité bien développée devait permettre à l'enfant de se déplacer plus facilement, d'explorer son milieu plus activement, et devrait donc favoriser également son développement intellectuel » (Dasen *et al.,* 1978, p. 35). Les échelles de développement sensori-moteur, directement inspirées des travaux de Piaget évaluent l'évolution des adaptations sensori-motrices marquant le passage 1 / de l'intentionalité de l'action à la coordination de schèmes, puis leur application à des situations nouvelles, 2 / de la découverte par expérimentation à l'invention de moyens nouveaux. L'échelle de Casati et Lézine (1968) utilise des épreuves dont la complexité croissante correspond aux différentes étapes de l'intelligence sensori-motrice de 6 mois à 2 ans, dans 4 catégories de situations : recherche de l'objet disparu, utilisation d'intermédiaires (utilisation d'un instrument ou des relations entre un objet et son support), exploration d'objets, combinaison d'objets (utilisation d'un instrument pour obtenir un objet à l'intérieur d'un tube).

L'étude la plus connue et la plus détaillée dans le domaine culturel a été réalisée par une équipe genevoise (Dasen, Inhelder, Lavallée et Retchitzki, 1978) dans des villages de culture Baoulé (Côte-d'Ivoire), avec des enfants de 6 à 31 mois. Les résultats sont remarquables à plusieurs titres : tout d'abord, en dépit d'une situation expérimentale étrangère au petit enfant baoulé, les conduites de ce groupe d'enfants sont tout à fait comparables qualitativement à celles des enfants suisses, américains ou français. Sans négliger les possibilités d'artefact expérimental, les auteurs soulignent ce fait comme témoignant de l'universalité du développement intellectuel (même *succession* de stades).

Par ailleurs il existe une avance générale des enfants baoulés pour la presque totalité des épreuves (36 sur 38). Cette avance est très nette (statistiquement significative dans 22 cas) dans les tâches impliquant la combinaison d'objets et l'utilisation d'un instrument. Le développement est plus proche de celui des enfants français pour la recherche d'objets disparus et surtout pour l'exploration d'objets. Une explication de l'avance moindre dans les activités d'exploration pourrait être la rareté dans le milieu baoulé d'objets faisant intervenir les notions de coulissement ou de pivotement mises en jeu dans les objets présentés à l'enfant pour ces items.

Dans l'ensemble, les auteurs estiment que la précocité motrice du bébé africain « permet des manipulations, des activités, un exercice des schèmes sensori-moteurs ». Pourtant, si l'on se réfère aux travaux qui jusque-là avaient souligné la « pauvreté » en objets de l'univers de l'enfant africain (Erny, 1972 ; Knappen, 1962) on aurait dû s'attendre à un retard, tout particulièrement dans les épreuves basées sur l'utilisation d'instruments et la manipulation d'objets. En fait, frappés par la quasi-absence de jouets manufacturés, ces auteurs, habitués à un environnement occidental, n'ont pas pris en compte le nombre important d'objets qui sont à la disposition de l'enfant, sans pour autant lui être destinés explicitement. Ainsi donc, l'avance motrice des enfants Baoulé, le libre accès à un univers d'objets très large, sa présence

permanente dans le monde des adultes expliqueraient l'avance générale observée. Les auteurs notent cependant que les réponses aux différentes épreuves sont influencées par l'existence de situations analogues dans la culture baoulé.

III. — Milieu et développement

Ces résultats conduisent à approfondir la notion de développement différentiel en se centrant, non plus sur un indice global de développement, mais sur la recherche des variables de l'environnement qui peuvent avoir une action spécifique sur des habiletés motrices particulières. La grande majorité des auteurs, pour tenter d'expliquer les avances relatives, formulent, outre des hypothèses basées sur des arguments génétiques (la plus grande maturité du système nerveux central à la naissance, Geber et Dean, 1957 ; Vouilloux, 1959, mais ces résultats n'ont pas été confirmés par la suite, Warren et Parkin, 1974), des explications insistant sur les modes de maternage, d'éducation, d'alimentation (le rôle du contact corps à corps, du portage au dos, de l'allaitement à la demande, etc.). Cependant, les mécanismes par lesquels ces caractéristiques de maternage peuvent avoir un impact sur le développement ne sont pas abordés.

A / Caractéristiques des interactions adulte-enfant et développement

Les premières études cherchant à étudier systématiquement les liens pouvant exister entre expériences de la petite enfance et développement moteur, sensori-moteur et cognitif se sont tournées essentiellement vers des variables caractérisant les interactions adulte-enfant. Celles-ci sont souvent subdivisées selon qu'elles impliquent des stimulations proximales (toucher, maintien de l'enfant (holding)) ou distales (sourire, vocalisation, regard). Les résultats obtenus paraissent assez hétérogènes.

Ainsi, tout en confirmant une avance motrice importante pour un échantillon d'enfants Wolof du Sénégal, Lusk et Lewis (1972) ne trouvent aucune corrélation entre le développement moteur et les mesures d'interactions retenues (contact de type soutien, toucher, vocalisation, distance entre partenaires). Goldberg (1977) trouve une relation négative entre l'importance des stimulations proximales et distales de la mère à l'égard de son enfant à 4 mois, et le développement sensori-moteur à la fin de la première année, alors que Hitchcock (1979, cité par Munroe et Munroe, 1984) trouve un effet positif pour les enfants de familles Gusii (Kenya) à revenu modeste, et négatif pour des familles plus aisées. Yarrow *et al.* (1977) ont estimé la « quantité » de stimulations tactiles passives (contact), actives (caresses, embrassement,...) et vestibulo-kinesthésiques (mouvements du corps du bébé) d'un groupes d'enfants noirs américains de 5-6 mois, ainsi que d'autres mesures de l'environnement de l'enfant telles que les réponses contingentes de la mère au babillage ou aux signes d'angoisse de l'enfant ainsi que la richesse et la complexité de l'environnement en objets inanimés. Parmi ces facteurs, ce sont les stimulations vestibulo-kinesthésiques qui sont le plus clairement corrélées avec les comportements non seulement moteurs et sensori-moteurs de l'enfant, mais aussi les comportements exploratoires et sociaux. Les réponses contingentes de la mère aux signes de détresse ainsi que la richesse de l'environnement sont également corrélées avec ces mêmes comportements.

Il semble que le choix des variables retenues soit pour une grande part responsable de l'incohérence des résultats. En fait, les choix de variables et les niveaux d'analyse sont largement dictés par la perspective théorique des auteurs. Une orientation plus psychanalytique focalisera l'attention sur des variables liées au développement affectif telles que qualité du maternage, sensibilité, chaleur, contact corps à corps, disponibilité ; une perspective comportementale retiendra des variables définies plus objectivement sur le plan, par exemple des stimulations sensorielles.

B / Pratiques quotidiennes et stimulations sensorielles

De nombreuses recherches expérimentales ont confirmé et précisé le rôle des stimulations posturales et vestibulo-kinesthésiques (bercements, balancements, etc.) sur le niveau d'activité de l'enfant (Van Den Daele, 1970 ; Casaer, 1979), son humeur (Korner et Thoman, 1972), son degré d'attention et d'exploration (Korner et Thoman, 1970 ; Gregg *et al.*, 1976) et aussi sur le rythme du développement moteur (Eviatar et Eviatar, 1982 ; Clark *et al.*, 1977).

Ces résultats expérimentaux invitent à réexaminer les données concernant le rôle des interactions adultes-enfants, et des pratiques de soins quotidiens, sur le développement de l'enfant. S'il apparaît assez clairement un effet possible à court et à plus long terme de certaines expériences de la petite enfance (manipulations, stimulations — tactiles, posturales, kinesthésiques, visuelles, auditives —, richesse de l'environnement inanimé, réponses contingentes de l'adulte au comportement de l'enfant), on peut faire l'hypothèse que ce qui est déterminant dans les expériences primaires de l'enfant, ce ne sont pas les caractéristiques des « modes d'élevage » en elles-mêmes, mais la nature et la fréquence des stimulations sensorielles et sociales dont l'enfant fait l'expérience dans sa vie quotidienne. Sans pour autant réduire les relations entre adulte et enfant à un ensemble de stimulations, il devient alors pertinent d'en analyser les composantes sensorielles et leur contribution au développement moteur, sensori-moteur (ainsi que cognitif, social et affectif). Reprenons quelques exemples cités plus haut tels le portage de l'enfant au dos ou les pratiques d'emmaillotage et l'usage de « *cradle-boards* » (berceau sur lequel on attache l'enfant afin de pouvoir le déplacer avec soi facilement, Chisholm et Richards, 1978).

Etudiant ces usages, certains auteurs ont centré leurs investigations sur une observation de la vie quotidienne de l'enfant et tout particulièrement des manipulations (handling) dont il est l'objet. Par manipulation il faut entendre les manipulations sensorielles proximales dans des situations d'interac-

tion avec l'adulte maternant, auxquelles l'enfant doit réagir par des ajustements posturo-moteur (Hopkins, 1976, p. 3).

Dans cette perspective on peut distinguer deux grands types de situations, les pratiques délibérées et les pratiques incidentes.

1 / Les *pratiques délibérées* regroupent toutes les activités tournées explicitement vers l'enfant ; elles peuvent être analysées selon qu'elles sont tournées explicitement vers le développement de l'enfant (Hopkins, 1976, parle de pratiques formelles) ou qu'elles visent une satisfaction immédiate (pratiques informelles : bercements pour calmer l'enfant ou jeux de balancements tels que faire sauter sur les genoux ou jeux de « ressort » très populaires dans certaines régions d'Afrique et qui consistent à faire sauter l'enfant en le tenant sous les aisselles et en le faisant rebondir sur les genoux ; Super, 1976 ; Bril, 1986).

Les pratiques dont le but est explicitement de favoriser un bon développement de l'enfant peuvent être réparties en deux catégories : d'une part les massages, élongations et exercices divers proches de certaines pratiques de kinésithérapie (pour les massages en Inde par exemple, voir Leboyer, 1976, et Stork, 1986 ; pour des pratiques analogues dans certaines populations africaines ou d'origine africaine, voir Bril et Sabatier, 1986 ; Hopkins, 1976) ; d'autre part on relève les « mises en situation d'apprentissage direct » : encouragement à la maîtrise de la posture assise (l'enfant est mis en position assise sur les genoux, dans un trou creusé dans le sol ou dans une bassine entourée de chiffons) ou au maintien de la posture verticale, ou encore exercice systématique de la marche (Super, 1976 ; Konner, 1977 ; Hombessa, 1984).

L'importance et la variété des pratiques délibérées sont certainement très liées aux conceptions que les adultes se font du développement de l'enfant, et aux normes culturelles (nous reviendrons sur ce point dans le chapitre VII). Leur effet sur le développement moteur a été montré dans une étude sur des enfants des Caraïbes immigrés en Angleterre (Hopkins, 1976). La comparaison de deux échantillons d'enfants dont

les uns ont été soumis régulièrement à des pratiques d'élongation et de massage durant les premiers mois, les autres n'ayant pas bénéficié de telles manipulations, fait apparaître une avance notoire de la maîtrise de la station assise à 6 mois en faveur du premier groupe.

2 / Les *pratiques incidentes,* sans être tournées explicitement vers l'enfant, lui procurent certaines stimulations sensorielles. Ainsi en est-il du portage au dos ou sur la hanche tandis que la mère travaille, ou bien de l'habitude de laisser l'enfant en position couchée sur le dos ou sur le ventre ou en position semi-assise dans un « *baby-relax* ». etc.

Les données sur l'évaluation quantitative des stimulations posturales et kinesthésiques, que ce soit dans des situations de pratiques délibérées ou incidentes, sont assez fragmentaires. Peu d'auteurs en ont donné des estimations chiffrées.

La *durée des contacts physiques* entre enfant et adulte maternant est évaluée par Konner (1977) à 70 % du temps de veille chez les enfants !Kung jusque vers 4 mois (Bushmen du nord-ouest du Bostwana), fréquence qui diminue ensuite régulièrement, alors que leurs homologues américains sont dans la même situation moins de 25 % du temps. Brazelton (1977) observant 12 enfants Maya d'une communauté rurale du Mexique, note qu'à 3-4 mois ces enfants passent environ 60 % du temps en contact passif, mais contrairement aux enfants Bushmen, ce pourcentage aurait tendance à augmenter durant la première année. Bril *et al.* (1986) observent des fréquences de contact variant entre 85 et 95 % durant la journée pour des enfants Bambara (Mali) et Bacongo (Congo), alors que pour les enfants français du même âge ces valeurs sont comprises entre 30 et 40 %.

Les données concernant la *posture* s'avèrent moins précises. Konner (1977) décrit les positions privilégiées de l'enfant durant la journée chez les Bushmen, mais n'en donne aucune estimation chiffrée. Super (1976) estime à 60 % le temps que l'enfant Kipsigis (du Kenya) de 1 mois passe en position assise lorsqu'il est éveillé, alors que dans un échantillon d'enfants américains le pourcentage n'est que de 40 %. Les observations de Bril *et al.* (1986) montrent d'importantes différences dans l'expérience posturale des enfants observés en France et au Mali ou au Congo.

Enfin, à notre connaissance, la variété de l'expérience *kinesthésique* de l'enfant n'a été que rarement évaluée systématiquement. Quelques auteurs ont estimé l'importance des déplacements du corps de l'enfant durant les périodes de veille (Pomerleau *et al.*, 1982 ; Thelen, 1980 ; Yarrow *et al.*, 1977), mais ne donnent pas d'estimation de la fréquence (en durée) quotidienne des stimulations vestibulo-kinesthésiques. L'étude comparative

de Bril *et al.* (1986) fait ressortir l'importance en durée (de 40 à 50 % de la journée) et la diversité de ces stimulations pour les enfants africains observés à 2-3 mois comparés aux enfants français (moins de 10 %). Ceci est dû, en partie au moins, à la fréquence des stimulations incidentes pour les enfants Bambara et Bacongo.

Bien que les mécanismes sous-jacents à l'influence des stimulations posturo-motrices et kinesthésiques soient encore mal connus (comme l'indique la controverse sur l'influence de l'exercice de la marche sur la disparition de la marche automatique et l'apparition de la marche autonome, Zelazo, 1983), leur effet sur le développement semble bien établi (Hopkins, 1976, Pomerleau *et al.*, 1982). Les données tout à fait contradictoires avancées par Dennis et Dennis (1940) étaient probablement liées à des observations beaucoup trop partielles de la vie quotidienne de l'enfant. Ainsi dans une étude de type éthologique sur l'utilisation des « *cradle-boards* » (Chisholm et Richards, 1978), on constate en fait que cet usage n'implique pas une simple pratique de restriction motrice comme semble le suggérer Dennis. Tout d'abord, le temps quotidien que l'enfant passe dans le cradle-board diminue de 15-18 h par jour à 1-3 mois à 6-9 h par jour à 9-12 mois (alors que Dennis (1947, cité par Withing, 1981), avance le chiffre de 23 h par jour sans préciser l'âge) : quel que soit l'âge, l'enfant est endormi 80 à 85 % de ce temps. Il faut noter en outre que lorsque l'enfant est éveillé ses bras sont libérés vers 3-4 mois. On retrouve une analyse tout à fait parallèle pour le port au dos (Bril, 1986) : diminution avec l'âge de la durée du portage, et lorsqu'ils sont au dos les enfants Bambara observés dorment 75 à 80 % du temps, de 2 à 5 mois. Par ailleurs, on retrouve une « libération » des bras lorsque l'enfant est éveillé à partir de 4-5 mois. Il est donc moins surprenant que l'usage de ces modèles de « portage » n'affecte pas le développement moteur. Malheureusement, peu d'études se sont penchées sur une analyse systématique de ces pratiques et des stimulations qu'elles entraînent.

De l'ensemble de ces résultats, il ressort que les pratiques d'« élevage » du petit enfant des sociétés industrialisées

ont supprimé dans une large mesure les stimulations incidentes, importantes dans des contextes culturels traditionnels. A la lumière des études expérimentales citées, on aurait là une des causes des différences observées dans les rythmes de développement moteur et sensori-moteur dans les deux premières années.

CHAPITRE II

La fonction sémiotique et le développement du langage

L'acquisition du langage peut être étudiée selon trois grands objectifs complémentaires :

— situer le développement du langage dans le *développement cognitif* général ;
— analyser en lui-même l'apprentissage du *code linguistique* sous ses divers aspects : phonétique, syntaxique et sémantique ;
— étudier le langage dans ses rapports avec la *socialisation,* ce qui revient non seulement à analyser la pragmatique du langage (aspects « communication » et règles d'usage) mais aussi à identifier et à évaluer les influences sociales et culturelles sur le développement du langage et, réciproquement, à considérer le langage comme l'un des constituants de la culture et des représentations culturelles.

L'intérêt et la nécessité des comparaisons interculturelles sont évidents pour l'étude de l'acquisition du langage. Non seulement ces comparaisons permettent que les régularités observées et la validation des modèles ne soient pas relatives à une langue particulière, mais de plus, les effets de tel ou tel facteur linguistique spécifique ne sont testables que par la comparaison systématique de diverses langues. C'est peut-être en ce domaine linguistique que le paradigme des

comparaisons interculturelles peut s'appliquer le plus efficacement car les différences interlangues peuvent être identifiées de façon précise (par l'analyse linguistique) et conduire ainsi à des plans expérimentaux fiables dont nous donnerons plus loin quelques exemples. Mais si l'identification des variables indépendantes se trouve facilitée, tous les problèmes méthodologiques des comparaisons interculturelles (en particulier ceux liés aux situations elles-mêmes et à leur signification pour le sujet) ne sont pas résolus pour autant, comme le rappelle Kail (1983*b*).

I. — LE DÉVELOPPEMENT DE LA FONCTION SÉMIOTIQUE

Rappelons que la fonction sémiotique « consiste à pouvoir représenter quelque chose (un "signifié" quelconque : objet, événement, schème conceptuel, etc.) au moyen d'un "signifiant" différencié et ne servant qu'à cette représentation : langage, image mentale, geste symbolique, etc. » (Piaget et Inhelder, 1966, p. 41). Plus précisément, la perspective piagétienne considère à la fois que la fonction sémiotique se manifeste dans des contenus divers dont l'apparition est à peu près contemporaine (imitation différée, jeu symbolique, dessin, image mentale, évocation verbale) et que ces activités sémiotiques se situent directement dans le prolongement des activités sensori-motrices, c'est-à-dire que l'exercice même des activités sensori-motrices (les jeux sensori-moteurs et les imitations au départ non dégagées des perceptions actuelles) fait qu'elles deviennent « représentatives », après avoir évolué selon les six étapes de l'intelligence sensori-motrice (Piaget, 1945).

Quelques recherches ultérieures ont permis de préciser certaines caractéristiques de cette genèse (Inhelder, Lézine, Sinclair et Stambak, 1972).

Malgré l'importance de la question, il n'existe que peu de travaux comparatifs sur la genèse de la fonction sémio-

tique. A notre connaissance, la seule recherche systématique est celle de Dasen, Inhelder, Lavallée et Retschitzki (1978) auprès des enfants Baoulé de Côte-d'Ivoire. Deux situations sont explorées. La première est une adaptation de celle utilisée par Inhelder *et al.* (1972). Elle consiste à présenter aux enfants des objets faisant partie pour la plupart de leur environnement familier — seules les poupées n'étaient pas familières... — (cuiller, assiette, timbale, éponge en fibres végétales, poire à lavement, peigne africain, tissus, etc.). Les observations permettent de repérer les activités interprétables (et « sémiotiques ») qui pour certaines sont culturellement marquées (porter la poupée au dos, la cuvette sur la tête, donner un lavement à la poupée). Les résultats, essentiellement qualitatifs, sont tout à fait comparables à ceux de Inhelder *et al.* (1972) : les activités interprétables sont repérables à tous les âges considérés (les enfants les plus jeunes ont 16 mois) mais elles augmentent en fréquence (avec l'âge) au détriment des explorations sensori-motrices ; là aussi la référence explicite à des objets absents (ex. : chasser des mouches imaginaires) est tardive et ne s'observe pas avant deux ans.

La seconde situation consiste à observer les comportements spontanés d'enfants de 11 à 25 mois, dans le cadre des activités quotidiennes (la plupart des observations ont été faites au moment de la préparation du repas du soir). Outre l'intérêt de ces observations pour l'étude des manipulations d'objets (la variété des explorations sensori-motrices), trois niveaux de comportement se dégagent concernant les activités sémiotiques : simples exercices sensori-moteurs, centration sur l'objet et son exploration (d'où les premières activités dites « sémiotiques » : l'objet est utilisé selon sa fonction), actions de plus longue durée et véritables « représentations » souvent directement inspirées des modèles quotidiens. Les mêmes sujets ayant été observés dans les deux situations, on constate une tendance à situer ces sujets à un niveau de développement plus élevé dans la situation « naturelle ».

En définitive, on peut suggérer les remarques suivantes :

— Malgré le peu d'observations disponibles, les aspects qualitatifs et la succession des niveaux de la fonction sémiotique paraissent bien s'observer de façon identique dans différents milieux et même si le contenu manifeste est évidemment différent. Il y aurait lieu d'étendre ce type d'observation à l'ensemble des aspects de la fonction sémiotique.

— L'analyse théorique (Werner et Kaplan, 1963, par exemple) comme l'observation des étapes génétiques invite à distinguer un niveau sémiotique correspondant simplement à des *évocations* — de nature connotative — provoquées par la situation actuelle (par exemple : l'objet qui évoque son utilisation) et un niveau ultérieur où le signe est véritablement différencié et la référence plus explicite (cas des objets substituts). Il y a en effet deux aspects fondamentaux (d'une part le fonctionnement de significations, aspect connotatif, à un niveau sensori-moteur puis à un niveau symbolique, et d'autre part l'activité de représentation et de référence) dont l'étude génétique et comparée n'est guère avancée.

— L'ensemble des activités sémiotiques (en particulier la communication verbale) est globalement et génétiquement interprétable en trois niveaux : 1 / Exercice sensori-moteur (comme dans le babillage dont on montrera plus loin les régularités). 2 / Significations associées (comme dans les évocations que l'on vient de signaler ; de même en ce qui concerne le langage, il faut se souvenir que le *nom* est au départ plus une des *propriétés* de l'objet qu'une *référence* à l'objet, et Escalona et Corman (communication personnelle, citée par Dasen *et al.*, 1978) observent que, « dans les premières manifestations du langage, les mots n'ont de sens pour l'enfant que s'ils sont prononcés en même temps que sont accomplies les actions qui les évoquent » (p. 136). 3 / Différenciation nette entre un niveau représentatif et un niveau représenté (signifiant/signifié). Il n'est pas interdit de penser que ce modèle génétique, où un niveau d'abstraction supérieur se construit par l'intermédiaire d'une étape où la signification prime sur la forme, puisse être généralisé à d'autres fonctions psychologiques et niveaux génétiques.

II. — L'ACQUISITION DU CODE LINGUISTIQUE

L'objet de l'investigation psychologique — clairement exposé par exemple dans Bowerman, 1981 — peut être défini de la manière suivante. Les langues diffèrent les unes des autres à tous les niveaux d'organisation (phonétique, morphologique, syntaxique et sémantique) et les indices perceptifs pertinents, ceux qui véhiculent des significations différentes, sont variables ou diversement référés (par exemple,

l'ordre des mots est très important en anglais pour marquer les fonctions grammaticales — Sujet, Verbe, Objet —, alors qu'en hongrois ou en russe on utilise des « cas », c'est-à-dire des modifications morphologiques à la fin des mots, pour marquer les mêmes fonctions grammaticales, l'indice de l'ordre des mots peut alors être utilisé à d'autres fonctions). En fait, chaque langue se caractérise par un *agrégat* (« packaging », Bowerman, 1981, p. 101) de solutions, parmi d'autres possibles, pour marquer au niveau du code linguistique des significations différentes. Par conséquent, les comparaisons interlangues visent à *dissocier* les facteurs *confondus* au niveau de chaque langue particulière, pour :

— abstraire des régularités dans la succession génétique de l'appréhension des indices pertinents au niveau du code linguistique ;
— inférer les mécanismes cognitifs de base qui sous-tendent ces acquisitions : quelles sont les stratégies générales manifestées par les enfants ou les stratégies particulières imposées par les caractéristiques de la langue considérée ?
— préciser les rapports entre le code linguistique (et ses variations) et les notions référées : y a-t-il indépendance de ces développements, chacun s'appuyant sur des mécanismes particuliers, ou peut-on repérer des dépendances en montrant par exemple que la plus grande prégnance des indices utilisés dans telle langue facilite l'acquisition de la « notion » sous-jacente ?

A / Développement phonologique, babillage et langage : « Les bébés babillent-ils dans leur langue maternelle ? »[1]

Y a-t-il des régularités universelles dans la succession génétique de la maîtrise des phonèmes ? Comment relier entre elles les compétences phonologiques successives de l'enfant ?

1. Formulation empruntée à Boysson-Bardies (1982).

Il est clair actuellement que la réponse à la seconde question ne se trouve pas dans un recours au préformisme (innéité des compétences langagières) qui serait en désaccord avec les conceptions actuelles des biologistes (cf. notre introduction). L'*épigenèse* du langage doit s'analyser en terme d'*interactions* (potentialités successives × environnement) et toute acquisition s'appuie sur des compétences antérieures *dont il faudrait préciser le statut* par rapport aux aptitudes manifestées ultérieurement. Ainsi, on commence à bien connaître les capacités *perceptives* du nouveau-né en particulier concernant les sons du langage. Plusieurs auteurs ont mis en évidence chez le bébé de quelques semaines la capacité à percevoir comme différents deux contrastes phonétiques n'appartenant pas à la langue de leur communauté linguistique, alors que les adultes ne parviennent pas à discriminer des changements lorsqu'on leur présente une succession de syllabes où apparaissent ces changements (Trehub, 1976 ; Streeter, 1976 ; Werker *et al.*, 1981). Trehub par exemple utilise les contrastes phonétiques *za* et *ra* courants en tchèque mais n'existant ni en anglais, ni en français : à l'aide d'une méthode basée sur la succion non nutritive utilisée couramment avec les bébés, l'auteur montre que des enfants canadiens de 9 semaines parviennent à discriminer sans problème ce contraste auquel ils n'ont jamais été exposés ; les résultats des adultes canadiens font apparaître une confusion fréquente entre ces deux phonèmes. Utilisant la même technique de succion non nutritive, les recherches de Mehler (citées par Zacklad, 1986) suggèrent une différenciation perceptive précoce de la langue maternelle (les enfants français de 4 jours réagissent plus à l'audition du français qu'à celle du russe, alors qu'il n'y a pas de différence entre le français et le russe pour des enfants non français). De plus, Werker et Tees (1984) présentent des résultats faisant apparaître un déclin très important des capacités discriminatives de l'enfant à la fin de la première année ; ce déclin serait lié à l'expérience linguistique spécifique et la « perte sélective » faciliterait l'apprentissage d'une langue déterminée, permettant un meilleur ajustement avec les caractéristiques phonologiques de la langue maternelle. Il nous semble que les discriminations précoces concernant les sons des langues constituent un cas particulier des catégorisations perceptives (auditives, visuelles, etc.) susceptible d'évoluer rapidement selon les stimulations environnementales, et qu'elles constituent bien évidemment une condition nécessaire aux repérages, exercices et imitations des phonèmes.

En ce qui concerne le développement phonologique, l'observation de régularités interlangues est bien connue (Locke, 1983, fait remonter ce type d'observation à Noble, 1888 ; mais les recherches sur ce thème se sont surtout développées depuis Jakobson, 1941). Il est remarquable en effet que les types de transformations opérées par l'enfant — lorsqu'il apprend sa langue maternelle et reproduit encore

imparfaitement celle-ci — se retrouvent d'une langue à l'autre. Locke (1983) présente sur cette question une synthèse très documentée ; il établit une liste de telles transformations analysables en termes de *traits* phonétiques. Ainsi, les fricatives sont « stoppées » et prononcées comme des occlusives (par exemple /s/ transformé en [t] ou [ts], ce qui conduit Piyush, garçon de 27 mois apprenant le hindî, à prononcer [tuntar] au lieu de /sundar/ — « beau » ; d'autres exemples sont cités en grec, slovaque, tchèque, mexicain, etc.), par ailleurs on observe une « frontalisation » (prononcer « devant »), c'est-à-dire que les alvéolaires remplacent les postalvéolaires (par exemple /k/ remplacé par [t] pour de nombreuses langues — et aussi... par *Sylvester,* chat bien connu de dessin animé ! —, /ʃ/ remplacé par [s] en français, etc.) ; ou encore une occlusive initiale est voisée (par exemple /papa/ prononcé [baba] en français), etc.

Ce type d'observations pourrait conduire à identifier des séquences génétiques dans la maîtrise phonologique. Mais, comme le souligne Locke (1983), l'approche comparative est délicate à ce niveau, car l'analyse doit désormais porter sur les phonèmes et non plus sur les traits phonétiques. Retenons simplement que 1 / si les observations interlangues indiquent une transformation phonétique donnée (voir plus haut), alors le trait phonétique transformé apparaît universellement plus *tardivement* que celui auquel il est assimilé, 2 / les phonèmes observés lors du babillage (voir plus bas) sont, selon leur fréquence, plus ou moins disponibles pour une utilisation lexicale (d'où des prédictions possibles). Ajoutons que la maîtrise phonologique s'étend sur une longue période génétique et bien après « l'apparition » du langage, voir les recherches citées par Shultz et Robillard (1980) : certains phonèmes ne sont correctement prononcés par une majorité d'enfants que vers 6-7 ans. Dans l'ensemble, les régularités dans le développement phonologique paraissent interprétables en tenant compte à la fois des saillances perceptives (catégorisation et assimilations) et du développement psycho-moteur

(cf. les observations citées par Shultz et Robillard, 1980 : certains enfants connaissent la prononciation correcte sans pouvoir la réaliser).

Mais quel est le statut du babillage (défini par Bacri, 1984, p. 81, comme « la production de suites syllabiques regroupables auditivement en blocs ») que l'on observe chez les enfants autour de 8-12 mois ? Contrairement à Jakobson (1941) qui faisait du babillage un simple exercice articulatoire, la plupart des auteurs (Locke, 1983, en particulier) s'accordent pour situer le babillage dans la *continuité* du développement de la maîtrise du langage. Ainsi certaines des transformations observables dans les premiers langages intelligibles se retrouvent sous la forme de préférences pour certains sons dans le babillage (Oller *et al.*, 1976). De même, Boysson-Bardies *et al.* (1981) étudient le babillage tardif d'un enfant français et leur analyse phonologique détaillée renforce l'idée que le babillage dépend des mêmes contraintes phonétiques universelles que les premières productions intelligibles. Cependant, le même auteur (Boysson-Bardies, 1982, 1984) suggère que le babillage est *simultanément* déterminé par les caractéristiques de la langue maternelle. Ainsi, la comparaison par paires (méthode des juges) de babillages d'enfants français, tunisiens (arabe), chinois (cantonnais) conduit dans certains cas à l'identification correcte de la langue maternelle. Inversement, Oller et Eiders (1982) insistent plutôt sur la ressemblance entre les babillages de bébés anglais et espagnols (11 à 14 mois) et sur les difficultés pour un auditeur de les distinguer. La question reste donc ouverte (Bacri, 1984), mais il serait tout à fait cohérent avec notre perspective d'ensemble que le babillage comporte des caractéristiques générales universelles tout en étant modulé par les stimulations environnementales et selon les caractères de la langue que l'enfant est en train d'apprendre. Quoi qu'il en soit, le babillage paraît bien s'insérer dans la continuité d'un développement sous-tendu dès le départ par les capacités discriminatives du nouveau-né (Locke, 1983).

B / Syntaxe et sémantique

Après avoir été marquées par un primat des aspects formels du langage (Chomsky, 1957, 1965) conduisant à rechercher les premières organisations du discours (cf. « les grammaires pivots », présentées dans les revues de question de Oléron, 1976, 1979), les analyses de l'acquisition du langage considèrent actuellement l'importance des relations sémantiques dans les premières compréhensions et productions. Dès 1973 par exemple, R. Brown, s'appuyant sur des données recueillies auprès d'enfants apprenant l'une des langues suivantes : anglais, finnois, samoa, espagnol et suédois, distingue huit types de relations sémantiques dans les premières combinaisons de deux mots (agent/action, par exemple : « Adam tape » ; action/objet, par exemple : « taper balle » ; entité/attribut, par exemple : « encore jus », etc.). Il devient alors difficile de dissocier les aspects syntaxiques et sémantiques pour l'étude de l'acquisition du langage et l'objectif actuel est plutôt, au travers des recherches comparatives, de caractériser les mécanismes cognitifs de base pouvant rendre compte de cette acquisition. On peut en trouver une illustration particulièrement claire dans le courant de recherche suscité par Slobin (1967). Nous ne pouvons exposer en détail cette perspective ni l'ensemble des résultats obtenus, ce serait d'ailleurs inutile car le lecteur peut facilement se référer aux deux articles de Kail (1983 *a* et *b*). Il est impossible cependant de ne pas souligner que ces analyses s'inscrivent parfaitement dans la recherche de processus universels rendant compte des différences manifestes (par exemple dans l'âge de manifestation des compétences) qui servent elles-mêmes à préciser ces processus.

Pour illustrer le principe des recherches interlangues, considérons les résultats et analyses rapportées dans Slobin (1982). La variable indépendante principale s'appuie sur l'examen des solutions formelles adoptées dans quatre langues (anglais, italien, serbo-croate, turc) pour véhiculer des informations d'ordre sémantique. Pratiquement, ces langues peuvent se situer sur une dimension telle que : à un pôle l'ordre des mots est un indice pertinent et doit donc être invariant (pour tel type d'information), ainsi en

est-il de l'anglais et dans une moindre mesure de l'italien ; à l'autre pôle les informations sont généralement véhiculées par des modifications morphologiques à la fin des mots, comme pour le turc où l'ordre des mots n'est pas pertinent et donc flexible ; le serbo-croate utilise un système mixte où les relations grammaticales sont indiquées à la fois par l'ordre des mots et par des modifications morphologiques.

L'objectif était donc de comparer l'acquisition du langage dans ces quatre langues. Des tâches de compréhension (le sujet doit réaliser une action sur un matériel, conformément à la phrase émise) et de production ont été proposées à des enfants âgés de 2 à 4;4 ans (quatre niveaux d'âge). Ces tâches ont concerné quatre domaines : la compréhension de la relation agent/patient (ex. : « l'écureuil gratte le chien »), la relation de causalité (ex. : « le cheval fait courir le chameau »), le temps (avant/après), la localisation (dans, sur, à côté de, etc.). Comme il s'agissait explicitement de comparaisons « interlangues » et non pas « interculturelles », les enfants (citadins) ont été choisis dans des milieux socio-économiques équivalents.

En fait, les résultats ne sont pas interprétables de façon simple selon la variable indépendante principale, car de nombreux facteurs interagissent, même au niveau purement linguistique, et l'auteur discute longuement les courbes de développement obtenues. Par exemple l'évolution génétique des réponses à la relation agent/patient est quasiment identique pour l'anglais et l'italien ; en ce qui concerne le turc, le développement apparaît plus précoce et c'est dans le cas du serbo-croate que l'évolution est la plus lente. Dans l'ensemble, la comparaison du critère morphologique et du critère de l'ordre des mots suggère que le premier est plus facilement appréhendé par les enfants, mais il faut tenir compte de nombreux autres facteurs (Slobin, 1982, en cite 12 pour l'ensemble des acquisitions morphologiques) et en particulier de la cohérence du système : la présence d'un système mixte (par exemple : inflections plus ordre des mots) rend l'apprentissage plus difficile.

En ce qui concerne l'expression des relations spatiales, l'acquisition semble également liée aux caractéristiques des langues considérées. Slobin (1981*a*) résume ainsi les résultats obtenus : « Les langues diffèrent entre elles selon le degré d'accessibilité pour l'enfant de l'expression des notions en développement. Par exemple les suffixes sont plus prégnants que les préfixes, les post-positions plus prégnantes que les prépositions. Ainsi, le codage des notions de lieu par des suffixes (comme en hongrois) ou par des post-positions (comme en turc) apparaît plus tôt que le codage des mêmes notions par des préfixes (comme dans les langues bantou) ou par

des prépositions (comme en anglais). Cependant, l'ordre d'apparition des notions de lieu est le même pour tous ces types de langues » (p. 278).

Sur le plan des processus généraux déterminant l'acquisition des langues, Slobin (1973, 1981*b*, cité par Kail, 1983*a*, à paraître) cherche à préciser les *processus de base* qui permettent de sélectionner, de stocker et d'organiser en mémoire les informations linguistiques pertinentes. On voit donc qu'il y a deux niveaux d'analyses : celui des différences interlangues observées et celui des processus sous-jacents qui sont considérés comme universels. Dans l'ensemble, la manifestation des compétences linguistiques (en compréhension et en production) dépendra de l'interaction entre deux sources de difficulté : celles liées aux caractéristiques formelles de la langue apprise (« espace formel ») et celles liées aux notions référées (« espace sémantique »). Slobin a présenté plusieurs versions des principes définissant chez l'enfant les modalités de traitement de l'*input* linguistique. On trouvera dans Kail (1983*a*) la liste de ces principes selon les formulations de 1973 et 1981*b*. Dans un article plus récent (à paraître), Slobin distingue deux grandes catégories de principes opérants (OP : *Operating Principle*) caractérisant la capacité des enfants, dans toutes les cultures, à « faire du langage » (LMC : *Language-Making-Capacity*). Les OP sont formulés comme des règles de décision, mais il va de soi que ces règles ne sont ni conscientes ni explicites.

La première catégorie d'OP sert à indiquer comment l'*input* linguistique est analysé et stocké en mémoire. Il s'agit en quelque sorte de *filtres* de perception et de stockage. La seconde catégorie d'OP *(pattern makers)* organise les données stockées pour constituer le système linguistique. Cette organisation est directement reliée au sens. Par exemple l'un des OP indique : « Si on découvre que deux unités de discours distinctes ont une partie phonétiquement connue, segmenter et stocker la partie commune et le résidu comme des unités séparées. Essayer de trouver un sens pour les deux unités ». Une liste d'une quarantaine de principes opérants est ainsi présentée, selon une classification fonctionnelle, c'est-à-dire centrée sur le rôle joué par les OP dans l'acquisition du code linguistique.

Il faut souligner que l'attribution des différences inter-

langues aux caractéristiques formelles de ces langues repose sur le postulat d'un développement identique des notions sémantiques référées. Ainsi, Slobin (1973) suppose que « la vitesse et la séquence de développement des notions sémantiques exprimées par le langage sont quasiment — « *fairly* » — invariantes selon les langues » (cité par Bowerman, 1981, p. 125). Cette hypothèse rejoint la fameuse métaphore de la salle d'attente : des notions peuvent être acquises sans être encore exprimables ou comprises au niveau linguistique. Comme le précise Slobin (1982) : « Dans cette métaphore, chaque forme linguistique a sa propre salle d'attente. La porte d'entrée s'ouvre avec la notion sous-jacente en guise de clé : la clé de la porte de sortie est constituée par la forme linguistique appropriée », p. 168.

Un bon exemple est décrit dans Bowerman (1981) : dans beaucoup de langues les questions appelant une réponse par oui ou par non sont formulées simplement en modifiant l'intonation ; les enfants apprenant des langues de ce type sont capables d'exprimer de telles questions (par l'intonation) dès leurs premières acquisitions linguistiques ; mais en finnois la formulation d'une question ne peut se faire par l'intonation, elle nécessite un réarrangement de l'ordre des mots et l'adjonction d'une particule et donc les enfants qui apprennent cette langue ne peuvent exprimer des questions que bien après leurs premières acquisitions linguistiques ; on peut cependant supposer qu'ils disposent bien avant de la capacité cognitive de manifester une intention interrogative.

Mais les recherches interculturelles montrent la possibilité de différences dans le rythme (sinon la séquence) de développement des notions elles-mêmes. On ne peut donc considérer sans plus que toutes les différences interlangues sont attribuables à la complexité formelle, et les recherches doivent viser la dissociation de ces deux sources de variation des performances : complexité formelle *vs* complexité sémantique. Par exemple Bowerman (1981) cite une recherche de Slobin auprès d'enfants bilingues : l'expression des notions de lieu (dedans, dehors, sur) est *chez les mêmes enfants* plus précoce en hongrois qu'en serbo-croate ; dans ce cas la différence observée ne peut être une question de sémantique et il faut plutôt invoquer la complexité formelle. Sur un plan

général cependant, on ne peut éliminer l'hypothèse que les influences culturelles puissent moduler l'accessibilité des notions référables ni même la possibilité que le degré d'accessibilité sur le plan formel soit susceptible d'influencer le rythme d'acquisition des notions (cela dans la tradition de Sapir et Whorf-Whorf, 1956).

En résumé, les recherches actuelles sur l'acquisition du langage paraissent marquées 1 / par la nécessité de considérer simultanément les aspects syntaxique, sémantique et pragmatiques (ainsi en est-il des travaux de Berman, 1982, sur l'hébreu, de Chien et Lust, 1985, pour l'étude comparée du chinois-mandarin qui permet de dissocier le sujet grammatical du « sujet » de l'énoncé *(« topic »),* or les enfants, âgés de 2;6 à 5;0, distinguent ces deux concepts), 2 / par l'utilisation des différences interlangues pour inférer des processus généraux (et universels) dans l'acquisition du langage.

III. — La pragmatique du langage et la socialisation du discours

Pour que la communication verbale soit socialement adaptée, il ne suffit pas de maîtriser le code linguistique, il faut également que l'échange verbal soit approprié au contexte et à l'interlocuteur.

Sur ce thème, les études comparatives visent tout d'abord à étendre le champ de l'investigation de manière à ce que la genèse des compétences pragmatiques ne soit pas relative à telle ou telle langue particulière. C'est typiquement la démarche d'Ervin-Tripp (1977) qui rassemble des recherches concernant les langues anglaise, turque, italienne, hongroise, pour dégager des régularités dans la genèse de la production des directives. On apprend ainsi comment les enfants élaborent de plus en plus subtilement leurs requêtes : à 4 ans et même peut-être plus tôt, on observe des incitations à l'action d'autrui formulées par le simple énoncé de la difficulté rencontrée (« Papa, j'arrive pas à retirer ça », « Il m'a mis

du sable dans les yeux », d'après O'Connel, 1974), et même des stratégies indirectes assez subtiles (« On n'a pas eu de bonbons depuis longtemps »).

De nombreux auteurs insistent sur la précocité des compétences pragmatiques, en particulier au niveau des règles essentielles de la conversation, par exemple, l'alternance des prises de parole (Caron, 1983, p. 103) ; en ce qui concerne les actes illocutoires, Caron (1983) résume les choses en suggérant que « ce qui caractériserait essentiellement le développement des actes illocutoires au cours des premières années, ce n'est pas la formation d'actes illocutoires de types nouveaux (l'essentiel est acquis dès le stade du mot-phrase), mais leur explicitation linguistique, et la possibilité de les insérer comme éléments dans des procédures plus complexes » (p. 79).

Mais la perspective interculturelle devrait valoriser l'étude de l'acquisition par l'enfant des particularités culturelles en ce qui concerne les conventions du discours et les attitudes non explicitées par rapport aux échanges verbaux. Bowerman (1981) insiste sur les variations culturelles aux niveaux :

— Des régulations du discours (cf. selon Philips, 1976, cité par Bowerman, 1981, l'utilisation différente par des locuteurs anglais et indiens — de l'Oregon, Etats-Unis — de procédés tels que la direction du regard ou l'orientation du corps, pour réguler l'alternance des prises de parole).

— De la valorisation des types de discours (Boggs, cité dans l'introduction de Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan, 1977, estime que les directives ont été essentiellement étudiées dans les cultures qui valorisent le fait de manipuler ou d'influencer autrui ; mais dans d'autres cultures ce n'est pas le cas, ainsi à Hawaï la manipulation d'autrui est dévalorisée et l'enfant risque une gifle s'il réitère sa demande avec plus d'emphase...).

— Des procédés et stratégies pour un type de discours (cf. les recherches de Godard, 1977, cité par Bowerman, 1981, sur les conversations téléphoniques en France et aux Etats-Unis).

— De la signification sociale des types d'échanges verbaux, et de leur degré d'élaboration ou de sophistication (par exemple pour les narrations d'histoires, les plaisanteries, les insultes ou les joutes verbales, les procédés indirects ou les insinuations, la rhétorique, etc.).

En fait il y a peu de recherches sur la genèse de la pragmatique qui soient centrées à la fois sur les invariances et

les différences culturelles. Parmi les thèmes d'étude actuels, citons l'analyse des récits : Mandler *et al.* (1980), comparant des groupes d'enfants et d'adultes du Libéria et des Etats-Unis, insistent sur l'invariance interculturelle de l'organisation en mémoire des histoires (Fayol, 1985, présente une discussion très complète de ces organisations en « schémas »). Watson-Gegeo et Boggs (1977) utilisant une approche plus « naturalistique », analysent des récits spontanés recueillis auprès de 55 enfants hawaïens (5 à 7 ans), ils soulignent l'importance dans ces récits et dans leur organisation de données culturelles extérieures au récit lui-même : on y retrouve en effet le thème (fréquent par ailleurs) des plaisanteries et moqueries à caractère sexuel, une organisation typique où s'articulent les discours de plusieurs locuteurs (par exemple sous la forme d'allégations et de contre-allégations), une mise en scène (par l'intonation, l'imitation de discours, le mime) qui se retrouve également dans les plaisanteries habituelles non liées à la narration d'histoires. Un autre thème étudié est celui des discussions et disputes ; Bowerman (1981) estime que vers 4-6 ans les enfants maîtrisent l'organisation et le déroulement des disputes, avec même quelques aspects culturellement spécifiques (comme dans le contenu des insultes... ou dans leur intensité !).

En résumé, il semble bien que les enfants apprennent avant 7 ans les modalités essentielles de la pragmatique du langage et de l'adaptation sociale des échanges verbaux. Cette conclusion est en accord avec les observations et analyses de type ethnographique réalisées par Rabain (1979) chez les Wolof du Sénégal : le langage est considéré ici comme l'un des médiateurs de l'apprentissage des représentations et normes culturelles, et vers 7 ans l'enfant est sensé avoir intériorisé les normes ou habitudes culturelles correspondant à son statut, en particulier sur le plan des échanges verbaux avec les adultes (attitudes essentiellement caractérisées par la discrétion, comme dans le cas typique de l'enfant qui doit apporter un message à quelqu'un dans une assemblée nombreuse).

Sur le plan des déterminants de l'acquisition de ces règles

pragmatiques, Bowerman (1981) suggère de considérer trois types de facteurs. Les deux premiers sont une généralisation des principes de Slobin (1973) : rôle des modalités du marquage formel (ainsi les directives où l'action désirée est explicitement mentionnée seraient appréhendées plus précocement que les directives indirectes du type : « Il fait froid » comme incitation à fermer la porte) ; importance de la connaissance des références sociales à prendre en compte (par exemple l'adaptation à l'interlocuteur et au contexte suppose une distinction même implicite de ces contextes et une prise en compte de variables telles que l'âge, le sexe, la familiarité avec l'interlocuteur, etc.). Enfin, un troisième groupe de facteurs concerne bien évidemment les influences directement exercées par les adultes.

IV. — Langage, cognition et socialisation

En résumé, l'étude comparée de l'acquisition du langage s'insère dans les deux problématiques suivantes qui cherchent à préciser les rapports entre la cognition, la socialisation et le développement des compétences linguistiques.

A / Langage et cognition

Les liens nécessaires entre le langage et la cognition peuvent être envisagés sous deux aspects. Le premier concerne le développement et l'organisation des connaissances susceptibles d'être exprimées par le langage. D. Edwards (1973) montre par exemple que les premières acquisitions linguistiques (les relations sémantiques exprimées dans les premières grammaires) correspondent directement à un savoir construit au niveau sensori-moteur (la notion d'objet, la connaissance de certaines propriétés des objets, le repérage de la localisation des objets, l'organisation de l'action : qui est responsable de l'action ? qu'est-ce qui provoque tel effet ?, etc.). Ainsi, la recherche d'éventuels universaux sur le plan des relations

sémantiques de base n'est pas sans rapport avec l'étude comparée du développement sensori-moteur ; plus généralement, on rejoint ici le problème déjà abordé de l'étude comparée des « espaces » sémantique et formel et des difficultés de leur dissociation.

Le second aspect se réfère à l'activité cognitive manifestée par les enfants dans l'analyse et l'acquisition du langage. On a vu l'importance des recherches interlangues dans l'identification des processus jugés universels de traitement de l'information linguistique, au tout début de l'apprentissage du langage. En élargissant le débat, on peut montrer l'importance du développement cognitif dans l'acquisition des compétences linguistiques et des connaissances métalinguistiques.

Par exemple Hollos (1977) étudie la compréhension par les enfants des règles d'usage des pronoms hongrois. Dans cette langue et pour les adultes, le statut social des interlocuteurs définit quatre formes pronominales : forme familière (assez voisine du « tu » français), forme... formelle (celle utilisée dans les échanges sociaux « impersonnels », comme dans les échanges commerciaux), forme polie (le locuteur s'adresse à quelqu'un de nettement plus âgé), forme polie et formelle (non fréquente, cette forme indique une certaine distance sociale et en quelque sorte la déférence, comme dans le cas où l'on s'adresse à un haut fonctionnaire — *sic*). Les enfants n'ont, de fait, à utiliser que la forme familière et la forme polie. Dans sa recherche, Hollos (1977) présente à des enfants de 7, 8 et 9 ans deux types de tâche, où seules les trois premières formes pronominales sont utilisées : une tâche de production (des situations fictives sont présentées et l'enfant doit jouer le rôle de tel ou tel locuteur, d'où pour certaines situations l'emploi attendu de la forme « formelle » inhabituelle pour l'enfant), une tâche de compréhension (l'enfant doit indiquer à qui s'adresse telle personne dans un dialogue fictif). On observe dans la tâche de production une difficulté systématique à utiliser la forme spécifique aux adultes et, de même, dans la tâche de compréhension, les situations les plus faciles sont celles qui correspondent au point de vue habituel des enfants (forme « familière », ou forme « polie » lorsque le locuteur est un enfant) et les erreurs les plus fréquentes correspondent à des assimilations aux règles d'usage pertinentes pour les enfants.

Cette recherche est doublement instructive. Elle permet tout d'abord de différencier l'usage des règles pragmatiques (acquises assez précocement comme on l'a signalé) de la connaissance de ces règles à un niveau métalinguistique. Elle mon-

tre également l'importance de la décentration cognitive dans l'appréhension de ces règles. Par ailleurs, cette décentration suppose que la « catégorisation » des situations sociales d'échange selon les variables d'âge, de familiarité, de statut, soit également effectuée.

Enfin, on pourrait citer le courant de recherches qui, depuis Piaget, s'efforce de repérer des caractéristiques formelles identiques dans le langage et dans d'autres activités cognitives (Godson et Greenfield, 1975, par exemple) : l'objectif est alors d'inférer des régularités communes à ces développements.

B / Langage et socialisation

Les rapports entre le langage et la socialisation peuvent être analysés selon deux orientations. Tout d'abord, comme on l'a souligné, le langage et les modalités de la communication verbale constituent des éléments essentiels de la culture et des différences culturelles. Apprendre une langue et ses usages constitue en soi un facteur de socialisation et d'enculturation.

D'autre part, on peut plus particulièrement étudier le rôle de l'environnement social et des interactions interindividuelles dans l'acquisition de la langue. Cette orientation a suscité de nombreuses études interculturelles sur le « parler bébé » *(« baby talk »).* Blount (1982, dans un article où se trouvent rassemblées les principales recherches sur cette question, dont celles de Ferguson et de Blount lui-même) souligne que dans toutes les sociétés les parents parlent à leur enfant alors que celui-ci ne parle pas encore. La description comparée de ces échanges indique à la fois des ressemblances sur de nombreux aspects et des différences sur quelques points spécifiques. Ainsi, Blount (1982) utilisant une grille comportant 34 traits descriptifs du discours parental, compare des locuteurs espagnols et anglais (habitant la ville d'Austin, Texas) : sur les dix traits les plus fréquents dans chaque langue, six sont identiques (exagération de l'intonation, fréquence sonore élevée,

voyelles allongées, répétition, intensité faible, caractère « éducatif »). Les quatre traits spécifiques sont : caractère « haletant » *(« breathiness »)*, voix dissonante *(« creaky voice »)*, crispation, voix « de tête » — pour l'anglais —, et : caractère attentionné, tempo rapide, intensité élevée, substitution des pronoms personnels — pour l'espagnol.

L'influence parentale, ou des adultes en général (et aussi des pairs) s'observe également pour inciter l'enfant à parler et corriger ses formulations. Schieffelin (1979) présente par exemple une monographie de type ethnographique centrée sur les procédés utilisés par les Kaluli (Nouvelle-Guinée) pour apprendre à parler à leurs enfants. Selon l'auteur, les Kaluli n'utilisent pas à proprement parler de... « parler bébé », mais dès que l'enfant manifeste un début d'acquisition du langage — deux mots sont considérés comme critiques : *no* (« maman ») et *bo* (« sein ») — les adultes et les enfants plus âgés s'attachent à développer cet apprentissage ; un procédé typique consiste à ajouter à la fin du message le mot *ɛlɛma* qui a pour fonction d'inciter l'enfant à répéter ce que l'on vient de dire. L'analyse des observations (qui concernent trois enfants d'environ deux ans) montre les occurrences du mot *ɛlɛma* dans des interactions dyadiques et plus fréquemment triadiques où une tierce personne intervient pour inciter ou corriger l'enfant alors que celui-ci est en interaction avec quelqu'un d'autre.

Cet exemple, et d'autres cités précédemment, font apparaître clairement l'importance des interactions sociales (et donc des représentations culturelles sous-jacentes à ces interactions) et du façonnage par le milieu dans le développement des compétences linguistiques qui cependant restent déterminées simultanément par des contraintes d'ordres cognitif et biologique.

CHAPITRE III

Perception et catégorisation

Le traitement cognitif des informations sensorielles, et les variations importantes observées selon les cultures ont intéressé les anthropologues et les psychologues depuis plus d'un siècle. Les rapports ethnographiques mentionnent une sensibilité variable à certains stimuli sensoriels (illusions perceptives) ou l'existence de systèmes de catégorisations différents (dans le domaine des couleurs, de la zoologie, de la botanique par exemple) ; ces observations ont donné lieu à diverses interprétations. Deux grands courants de pensée pourtant complémentaires se sont affrontés dans ce domaine ; les uns (les tenants du culturalisme, pour simplifier), mettent l'accent sur les différences observées et sur la nécessité de l'apprentissage, les autres (les nativistes) interprètent les différences comme les degrés de liberté laissés par les contraintes biologiques communes à l'espèce humaine.

Il nous semble que ce débat peut être clarifié par l'étude du développement — et de sa différenciation éventuelle selon les cultures — dans le domaine du traitement cognitif des informations sensorielles, plus précisément de la « construction perceptive » et des « processus de catégorisation ».

La notion de « construction perceptive » met l'accent non pas sur les processus de réception des informations sensorielles, mais sur leur « traitement ». En effet, si les « récepteurs » sensoriels sont identiques pour l'ensemble de l'espèce humaine, il peut paraître étonnant de trouver dans les

comptes rendus de voyageurs ou d'anthropologues du siècle dernier et du début du XX[e] siècle des affirmations indiquant que certaines populations ne seraient pas capables de percevoir des images (Kidd, 1905, cité par Deregowski, 1968) ou même certaines couleurs, ou encore montreraient une sensibilité différente à certains stimuli sensoriels (illusions perceptives).

Mais nous verrons que les procédures expérimentales utilisées dans des contextes culturels très divers peuvent conduire à des interprétations erronées ou biaisées.

Dans une seconde partie, nous aborderons la question des catégorisations, c'est-à-dire de la manière dont les objets perçus ou représentés sont regroupés par ressemblances et différences.

I. — Perception visuelle et lecture d'images

Le débat sur l'origine de la perception bi- ou tridimensionnelle (Saint-Prix, 1983) a très certainement contribué au développement des recherches sur la perception dans des cultures non occidentales.

Depuis Gibson et Walk (1960), on sait que la perception de la profondeur est très précoce et que les bébés savent éviter le vide dès leurs premiers déplacements. De même, lorsqu'on utilise des procédures d'habituation, les enfants de quelques mois manifestent une reconnaissance des objets tridimensionnels représentés en bidimensionnel (Dirks et Gibson, 1977 ; Deloache *et al.,* 1979).

Et donc, si ces capacités perceptives sont fonctionnelles dès les premières semaines ou les premiers mois de la vie, comment expliquer les observations des voyageurs ou anthropologues tels que Kidd ?...

A / Identification d'objets représentés

Les exemples d'incompréhension d'images rapportées dans certains écrits ont été, sinon complètement infirmés, du moins très nuancés à la lumière d'expérimentations mieux contrô-

lées avec d'importants échantillons d'adultes et d'enfants de diverses cultures.

Ainsi, Brimble (1963, cité par Deregowski, 1968) rapporte que plus de 95 % des hommes et femmes d'une culture sans tradition picturale importante (nord de la Rhodésie) sont capables d'identifier correctement des planches comprenant jusqu'à 40 dessins inscrits chacun dans un cadre d'une surface de 2,5 cm^2. Deregowski (1968) nuance ces résultats dans une étude avec des enfants et des adultes d'une zone rurale de Zambie en introduisant différents degrés de familiarité avec les stimuli : une série de 18 animaux en plastique (dont 6 seulement étaient familiers aux sujets) et de 18 photographies de ces mêmes animaux ; les photos sont présentées une à une, et le sujet doit montrer quel est l'animal représenté. Tous les animaux sont reconnus avec une probabilité bien supérieure au hasard, mais les animaux familiers sont plus souvent reconnus que les autres ; les enfants ont nettement plus de facilité que les adultes pour la reconnaissance d'animaux non familiers. Kennedy et Ross (1975) confirment ces résultats avec un groupe de Songe de Nouvelle-Guinée. Ils interprètent la beaucoup plus grande difficulté de reconnaissance après 40 ans, comme une incapacité de « générer » un référent, ou bien d'en tester l'adéquation. Les jeunes seraient plus flexibles et capables de générer la succession de référents nécessaires pour arriver à celui qui correspond à l'image, ce qui semble plus difficile après un certain âge.

Serpell et Deregowski (1980) citent des exemples d'incompréhension apparente d'images : photographie d'un avion interprétée comme un poisson par un adulte nigérian (Doob, 1961), dessin au trait d'un arbre pris pour une main par un enfant ghanéen (Mundy-Castle, 1966) ; Shaw (1969) rapporte qu'un dessin au trait d'une tortue (fig. 1) a été interprété par des sujets adultes comme un serpent, un éléphant ou encore un crocodile. Dans ce dernier cas, ces interprétations sont probablement dues à la concentration de l'attention sur une partie de la figure : la tête (serpent), les pattes (éléphant) ou la carapace (crocodile). Dans tous ces exemples les erreurs

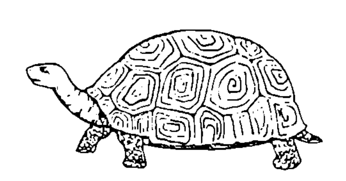


FIG. 1. — Image de tortue utilisée par Saw (Extrait de *Visual symbols survey,* London, Centre for Educational Development, 1969

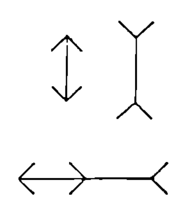


FIG. 2. — Illusion de Müller-Lyer

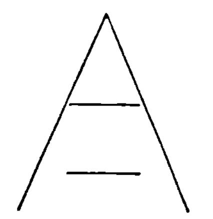


FIG. 3. — Illusion du Ponzo

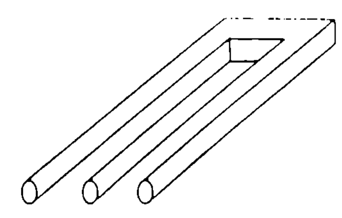


FIG. 4. — Figure impossible de Deregowski (Extrait de Some aspect of comprehension fo technical diagrams : an intercultural study, *Le Travail Humain, 49,* 43-60, 1986)

d'interprétation ne semblent pas arbitraires, et font apparaître un glissement vers une figure plus familière.

Toutes les recherches citées jusqu'à présent se basent sur des représentations figuratives pour lesquelles la « signification » joue un rôle important. Très peu d'études à notre connaissance ont utilisé des dessins non signifiants. Les résultats de Clément *et al.* (1970) avec des enfants américains et brésiliens montrent que les indices utilisés pour juger de la « bonne forme » d'un pattern de points ainsi que les critères de préférence sont les mêmes quelle que soit la culture : les figures offrant de nombreuses symétries sont préférées à celles organisées de manière moins bien définie.

Si les dessins ou photographies d'objets isolés ne posent que peu de problèmes de lecture, même dans des cultures pauvres en stimuli picturaux, la compréhension des relations

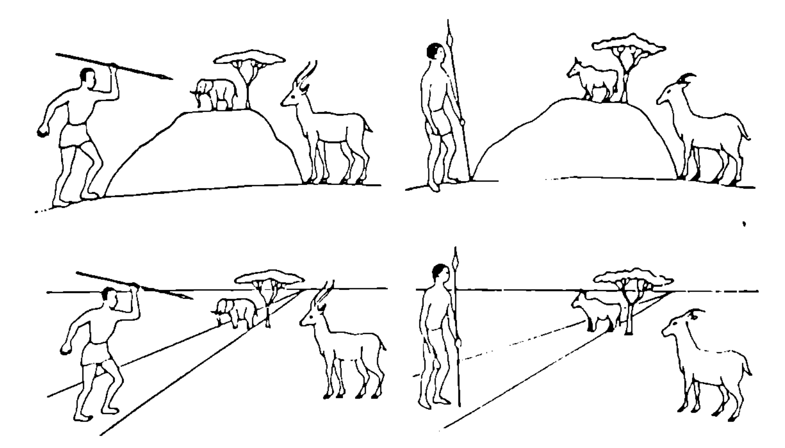


FIG. 5. — Exemples de dessins du test de Hudson (Extrait de Pictorial depht perception in subcultural groups in Africa, *Journal of Social Psychology*, 53, 183-206, 1960)

FIG. 6. — Dessins du test de Hudson modifiés par Omari et MacGinitie (Extrait de M. Omari et W. MacGinitie, Some pictorial artifacts in studies of African children's pictorial depth perception, *Child Development*, *45*, 535-539, 1974)



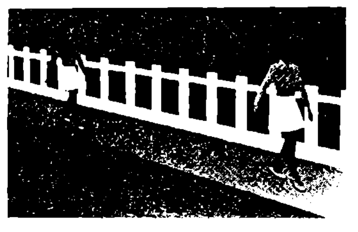


FIG. 7. — Exemples des figures utilisées par G. Jahoda et H. MacGurk (Extrait de G. Jahoda et H. MacGurk, Pictorial depth perception a developmental study, *British Journal of Psychology*, *65*, 141-149, 1974)

entre plusieurs personnes et objets est plus difficile. Ainsi, selon Forge (1970, cité par Jahoda et McGurk, 1982), anthropologue travaillant en Nouvelle-Guinée, les photos « offi-

cielles » montrant les sujets debouts, raides, face à la caméra, se détachant clairement sur un fond uni, ne posaient pas de problème de reconnaissance, alors que les mêmes sujets photographiés au cours de diverses activités étaient incapables d'identifier les divers éléments de la photographie. Forge remarque cependant qu'il était parvenu en quelques heures à apprendre à quelques garçons à interpréter les photos avec succès. Ainsi les difficultés rencontrées ne seraient pas du domaine de la « reconnaissance » d'objets mais de la mise en relation de divers éléments de la figure.

B / Perception des relations spatiales de l'image et interprétation de la « profondeur »

Alors que selon Goodman (1968, cité par Jahoda et McGurk, 1982), toute représentation picturale n'est qu'un ensemble de conventions devant être apprises (cf. les « lois » de la perspective de la Renaissance italienne), la position de Gibson suggère une sorte de fidélité fonctionnelle de l'image qui rendrait compte de sa ressemblance avec le monde (Gibson, 1971, cité par Saint-Prix, 1983).

Hudson (1960) entreprit de tester systématiquement les capacités des adultes et des enfants vivant dans des environnements divers (Noirs d'Afrique du Sud et Afrikanners) à percevoir la troisième dimension. Les dessins utilisés représentent un homme brandissant une lance, une antilope, un éléphant, un arbre (fig. 5). Sur certains dessins, l'idée de profondeur n'était introduite que par la taille différente des éléments, sur d'autres par l'introduction d'une colline, une route ou encore par l'utilisation de superposition. Hudson demandait aux sujets de dire quel animal était visé par le chasseur ; selon l'animal donné comme réponse (l'antilope ou l'éléphant), le sujet est considéré comme percevant ou non la troisième dimension. D'après l'auteur les résultats montrent que dans les groupes non scolarisés au moment de l'expérience (Noirs comme Blancs) une très grande majorité de sujets sont considérés comme ne percevant pas la troisième dimension.

La perception de la troisième dimension (3D) augmente cependant avec l'âge et le nombre d'années de scolarisation (variables confondues) pour les enfants noirs et pour les Afrikaners. La proportion de réponses classées 3D reste néanmoins très inférieure chez les sujets noirs.

Des études ultérieures ont repris le matériel pictural de Hudson, et confirment apparemment ses résultats (Mundy-Castle, 1966, avec des enfants ghanéens de 5 à 10 ans ; Kilbride *et al.*, 1968, avec des enfants et des jeunes adultes Baganda, etc.). Mais une analyse plus poussée des résultats montre que les dessins utilisés dans ces études sont teintés d'un fort ethnocentrisme et sont peut-être plus familiers aux petits Occidentaux de l'époque qu'aux enfants africains interrogés ! Il suffit pour s'en convaincre de lire dans l'étude de Mundy-Castle certaines réponses des enfants : « L'homme ne peut voir la chèvre puisque son attention est centrée sur le lion qu'il veut tuer » (G. 10 ans), ou encore cette réponse d'une fillette de 7 ans : « La chèvre ne peut voir l'homme car si elle l'avait vu elle se serait enfuie » ; autre exemple intéressant, celui d'un garçon de 9 ans qui à la question : « Pourquoi l'homme est plus grand que l'éléphant sur le dessin ? », répond : « Parce qu'il n'y avait pas suffisamment de place pour un gros éléphant » (p. 297) !

Ces exemples qui sont parlants en eux-mêmes montrent que l'enfant ne répond pas à la statique de l'image, mais à tout ce que cela évoque pour lui. Omari et MacGinitie (1974) en remplaçant les animaux par des animaux plus familiers, et en supprimant l'ambiguité du dessin de l'homme (on ne sait pas s'il est gaucher ou droitier) (fig. 6), obtiennent une fréquence de réponse 3D beaucoup plus élevée que dans les études précédentes, confirmant l'inadéquation du matériau pictural de Hudson. L'utilisation de procédures non verbales corrobore ces critiques et remet durablement en cause les travaux de Hudson. Ainsi en est-il de la technique utilisée par Jahoda et McGurk (1974*a*). On présente aux sujets des images représentant deux personnes et utilisant différents indices marquant la profondeur. On demande au sujet de reproduire en 3D la scène à l'aide de poupées (fig. 7). Les résultats à ce test, provenant d'enfants d'Ecosse, de Hong Kong et du Zimbabwe âgés de 4 à 10 ans (Jahoda et McGurk, 1974*b*) montrent que la compréhension des indices de profondeur chez les enfants africains a été très largement sous-estimée.

Jahoda et McGurk (1974*c*), qui ont par ailleurs fait passer leur nouveau test ainsi que le test de Hudson à des enfants écossais et ghanéens, montrent que si les résultats des deux groupes d'enfants sont assez semblables pour le test des poupées (les enfants ghanéens se situent néanmoins un peu au-dessous des enfants écossais), les résultats au test de Hudson ne dépassent pas le niveau du hasard pour les enfants écossais, et sont bien en-dessous pour les enfants ghanéens.

L'étude de Serpell (1979) sur la reproduction d'objets dessinés au trait à partir de différents éléments (crayons, pâte à modeler et fil de fer) montre clairement que les enfants réussissent mieux avec un matériau qui leur est familier ; les enfants écossais (10 ans) sont meilleurs pour les dessins, alors que les enfants zambiens réussissent mieux les reproductions en fil de fer.

Une procédure permettant d'éliminer les aspects signifiants de la figure a été utilisée à plusieurs reprises par Deregowski (1969) ; cet auteur utilise des figures impossibles (fig. 4), et fait l'hypothèse que les sujets qui perçoivent la troisième dimension auront du mal à reproduire la figure, alors que ceux qui ne la perçoivent pas ne seront pas déroutés par la tâche demandée. En fait, il semble qu'une tâche de ce type fait intervenir de la part du sujet une *interprétation* des relations spatiales entre les divers éléments de la figure, plutôt que simplement une prise en compte de la troisième dimension. Deregowski et Dziurawiec (1986), à partir d'une étude sur les dessins techniques, confirment que les difficultés rencontrées « ne tiennent pas à une incapacité à percevoir qu'un ensemble de lignes représente un objet solide, mais plutôt à une incapacité à atteindre une perception correcte de l'objet représenté ».

C'est donc probablement en terme d'*interprétation* des relations spatiales représentées sur l'image qu'il faut poser le problème de la perception de la troisième dimension. Dans une recherche récente Colomb et Dasen (1986) étudient l'évolution de la compréhension des relations spatiales dans le dessin en relation avec le niveau opératoire aux épreuves spa-

tiales piagétiennes, chez des enfants et adultes Baoulé (Côte-d'Ivoire) scolarisés et non scolarisés. Les auteurs utilisent des scènes de football et des images employées pour l'éducation sanitaire ; on peut donc penser que le message est plus proche des préoccupations des populations concernées que celles de Hudson ! Comme dans le cas de Jahoda et McGurk (1974*a*), ils utilisent une épreuve basée sur la reconstitution de ce qui est représenté sur l'image avec des objets à 3 dimensions. Les résultats sont analysés en fonction de 4 niveaux de compréhension : *a* / topologique, *b* / bidimensionnel, *c* / intermédiaire entre bi- et tridimensionnel, *d* / tridimensionnel. Quelle que soit la scène présentée, le niveau atteint varie avec l'âge. Tous les enfants de 13 ans atteignent les niveaux *c* ou *d*, de même que les adultes, dont plus de 55 % parviennent au niveau *d*. Il y a donc compréhension, au moins partielle, de la troisième dimension chez tous les adultes ayant participé à l'expérience.

Les résultats font apparaître une corrélation positive entre la compréhension spatiale des dessins et les épreuves opératoires (espace et logique élémentaire). Par ailleurs, une analyse des fréquences de compréhension des relations spatiales dans les diverses scènes picturales en fonction des résultats aux épreuves opératoires sur l'espace (topologique et projectif) semble indiquer que « le raisonnement opératoire dans l'espace est un préalable à la compréhension spatiale des dessins », p. 85.

C / Sensibilité aux illusions perceptives

Les différences de sensibilité aux illusions perceptives rapportées par de nombreux anthropologues (Rivers, 1905, par exemple) ont suscité un grand nombre de recherches et hypothèses sur le rôle de l'expérience dans la perception visuelle, et en particulier de l'environnement culturel et écologique.

Reprenant ces hypothèses, Segall, Campbell et Herskovitz (1966) font le point sur la question à partir d'une expérimentation concernant 17 groupes culturels (dont 14 non euro-

américains) et confirment que les groupes humains manifestent des différences dans leurs inférences visuelles. L'environnement écologique provoquerait des habitudes d'inférences visuelles qui conduiraient à interpréter les dessins comme des figures à trois dimensions ; les mécanismes d'inférences en jeu pouvant cependant être différents : 1 / La sensibilité très nettement supérieure des Américains et des Européens à l'illusion de Muller-Lyer (fig. 2) et du parallélogramme dépendrait du fort degré de « rectangularité » de l'environnement urbain *(carpented world)* ; l'image sur la rétine des angles droits donne des angles aigus ou obtus, d'où l'illusion de Muller-Lyer ; 2 / De même la sensibilité plus forte des populations vivant dans un « espace ouvert » à l'illusion des droites perpendiculaires serait due à une interprétation de la verticale comme la projection des lignes s'éloignant du sujet.

Ces résultats ne furent cependant pas confirmés par les études qui, pour minimiser l'effet des nombreuses autres variables difficiles à contrôler dans les comparaisons entre les pays occidentaux et les autres, comme c'était le cas dans l'étude de Campbell *et al.* (1966), ont constitué des groupes proches culturellement mais se différenciant de manière importante quant à leurs environnements écologiques. Jahoda (1966) par exemple, travaille avec trois groupes du Ghana : Lobi et Dagomba vivant dans un espace ouvert, aux habitations rondes, Ashanti dont l'environnement de forêt et les habitations et mobilier plus géométriques peut être considéré comme « rectangulaire ». D'après les hypothèses écologiques, les Ashanti auraient dû être plus sensibles à l'illusion de M. L. que les deux autres groupes, inversement, les Dagomba et les Lobi étant plus sensibles à l'illusion de la verticale. Or les trois groupes présentent une sensibilité à peu près identique à l'illusion de M. L., mais nettement plus faible que celle d'un groupe d'Européens. Pour l'illusion de la verticale, les Dagomba sont les plus sensibles, les Lobi les moins sensibles, les Ashanti et les Européens se situant au milieu ! Jahoda suggère donc l'existence d'autres facteurs qui viendraient contrecarrer l'influence de l'environnement écologique.

Berry (1968) qui avait obtenu des résultats analogues avec des groupes esquimaux du Canada et Temme du Liberia, montre avec les mêmes groupes que c'est à un niveau de développement perceptif donné que l'on peut mettre en évidence le rôle de l'environnement écologique. De même pour des sujets vivant dans un environnement écologique équivalent, les variations de sensibilité aux illusions perceptives sont liées au niveau de développement perceptif. Les études sur l'évolution de la sensibilité aux illusions preceptives au cours du développement permettent d'évaluer

simultanément le rôle de différents facteurs tels que l'âge, l'environnement écologique, la scolarité et le degré de familiarité de l'enfant avec l'image. Si, comme Segall *et al.* (1966) en faisaient l'hypothèse, les différences de susceptibilité aux illusions de Muller-Lyer et des droites perpendiculaires sont liées à des différences d'habitudes d'inférences visuelles dues à une adaptation à un environnement écologique spécifique, alors les enfants devraient y être moins susceptibles, puisqu'un apprentissage doit avoir lieu. Or, dans la plupart des cas, les enfants étaient plus susceptibles que les adultes à l'illusion de Muller-Lyer. Cette sensibilité plus grande des enfants est en accord avec la théorie piagétienne (Piaget, 1961), et a été par la suite confirmée par les études comparatives de Dawson (1973) avec des enfants chinois de Hong Kong et par Wagner et Heald (1979) avec des enfants marocains.

Cette diminution de sensibilité infirme-t-elle l'hypothèse du rôle de l'environnement « rectangulaire » dans les différences culturelles observées à l'âge adulte ? Les travaux de Wagner avec différents groupes d'enfants marocains (1982) montrent que l'importance de la diminution de sensibilité à l'illusion de Muller-Lyer peut être modifiée par la fréquentation de l'école et par un environnement écologique urbain, mais que l'école a un impact plus important que l'urbanisation (Wagner et Heald, 1979). Pour l'illusion du Ponzo (fig. 3), ces facteurs n'affectent pas la tendance à diminuer avec l'âge dans le cas d'une forme « hors contexte » de l'illusion ; cependant, si la figure est située dans un contexte signifiant (chemin de fer, champ), alors la scolarisation et l'urbanisation ont un effet qui peut non seulement annuler la diminution de sensibilité à l'illusion, mais en provoquer une augmentation avec l'âge. Si l'hypothèse écologique est ici confirmée, sous certaines conditions, la scolarisation et l'expérience accrue relative au matériau pictural, jouent un rôle tout aussi important dans la modulation de la sensibilité aux illusions perceptives.

Dans la quasi-totalité des études citées les auteurs ont mis l'accent sur la recherche des facteurs auxquels serait due une sensibilité plus ou moins marquée aux illusions perceptives, mais n'abordent pas le problème des mécanismes d'exploration visuelle eux-mêmes. Or différentes études expérimentales en soulignent l'importance : d'après Piaget en effet les modalités de l'exploration visuelle de la figure seraient dans une large mesure responsables de la création d'effets de champ conduisant à des déformations perceptives. Fraisse et Vautrey (1956) montrent que plus le niveau scientifique des sujets est élevé, moins l'amplitude de l'illusion de la verticale est grande, ce que les auteurs expliquent par une activité analy-

tique de décomposition de la figure plus importante chez les scientifiques. Par ailleurs les travaux de Hatwell (1960) sur la perception tactile font ressortir les caractéristiques temporelles de l'exploration : le caractère séquentiel et non pas global de l'exploration tactile permet d'isoler certains détails de la figure et conduit à une susceptibilité moindre des aveugles aux illusions perceptives.

Ainsi on peut penser que les différences culturelles observées pourraient être dues aussi à des différences dans l'activité d'explorations visuelle proprement dite (balayage de la figure, point de fixation du regard, mise en relation des éléments d'une figure) ; ceci permettrait sans doute de préciser la *nature* des différences observées dans les réponses données aux tests sur les illusions optiques, et éventuellement de tester le rôle de facteurs tels que l'environnement écologique, la scolarisation, la familiarité avec les représentations picturales, sur les stratégies d'exploration visuelle et la construction perceptive en général.

La question fondamentale serait alors celle de la « variabilité culturelle du mode d'articulation des codes et informations visuels, tactiles, proprioceptifs, auditifs et verbaux » (Zempléni, 1972, p. 165).

II. — LES CATÉGORISATIONS

A tout moment, l'individu traite une quantité importante d'informations qu'il est amené à organiser, à catégoriser selon des principes qui doivent être efficaces et économiques (Rosch, 1978). Le monde fournit un ensemble quasi-infini de stimuli différents. L'une des fonctions psychologiques de base consiste à organiser ces stimuli en catégories : des éléments non identiques seront traités de manière analogue. Prenons l'exemple de la perception des couleurs : si l'œil est capable de discriminer 7 500 000 couleurs différentes (Optical Society of America, 1953), la langue anglaise possède environ 4 000 termes désignant la couleur, mais seulement 8 termes sont

employés. Ainsi, l'information très riche que reçoit l'œil est interprétée selon un nombre infiniment plus restreint de possibilités. On comprendra facilement l'impossibilité qu'il y aurait à traiter tout objet perçu comme unique, et par conséquent la nécessité d'organiser en catégories les informations sensorielles, qu'elles soient visuelles, auditives, tactiles.

L'attitude la plus commune jusqu'à une période relativement récente, consistait à dire que toute catégorisation est arbitraire. Dans le domaine des couleurs, Ray (1952) estime que le spectre ne comporte pas de division « naturelle », et que cette segmentation se fait par chaque culture sur des bases complètement arbitraires, n'ayant aucun lien avec des facteurs psychologiques, anatomiques ou physiologiques. L'apprentissage de ces catégories s'appuierait alors essentiellement sur la dénomination ; Leach (1964) résume cette position de la manière suivante : « L'environnement physique et social du jeune enfant est perçu comme un continuum. Il ne contient pas d'éléments intrinsèquement « séparés ». On enseigne à l'enfant, au bon moment, à imposer à son environnement une grille lui permettant de voir le monde comme étant composé d'éléments séparés, ayant chacun un nom » (p. 34).

Or, les études actuelles tendent à monter que la fonction de catégorisation existe chez l'être humain très jeune, et pour des stimuli aussi variés que les sons syllabiques (Bertoncini *et al.,* 1986, chez des enfants de quelques jours), les visages de femmes ou d'hommes (Cohen et Strauss, 1979), les formes géométriques (Ruff, 1978), etc.

Nous ne pouvons discuter ici les théories générales relatives aux catégorisations d'objets naturels et à la formation de concepts (le lecteur peut se reporter aux revues de question de Mervis et Rosch, 1981, et de Medin et Smith, 1984). Mais il s'agira de montrer que, malgré leur diversité, les catégorisations ne sont pas aussi arbitraires qu'on pouvait le penser.

A / *Diversité et similarité dans les processus de catégorisation des couleurs*

La diversité culturelle de la dénomination des couleurs a fait jadis l'objet de très nombreux rapports de voyageurs, de missionnaires ou d'ethnologues. Pour certains, cette diversité était liée à des différences perceptives (Gladstone, 1858 ; Geiger, 1880 ; cités par Berlin et Kay, 1969). Pour d'autres (l'ophtalmologiste Magnus, 1880, ou Allen, 1879, cités par Berlin et Kay, 1969), on ne peut établir que la variation des lexiques soit liée à une perception différente des couleurs.

Il fallut attendre les années 50 pour que le débat reprenne sur fond de culturalisme. Pour de nombreux auteurs (Whorf, 1956, en particulier) les activités cognitives non verbales sont profondément liées au langage. Brown (1976, cité par Kay, 1984) résume cette conception de la manière suivante : 1 / les différences structurelles entre systèmes linguistiques se retrouvent analogiquement dans les différences cognitives non linguistiques, chez des individus de langue maternelle différente ; 2 / la structure de la langue maternelle influence fortement, ou même détermine entièrement la « conception du monde » *(world-view)* au moment de l'acquisition du langage. Les adeptes de cette position théorique ont formulé implicitement une troisième hypothèse : 3 / aucune contrainte ne pèse sur les systèmes sémantiques de différentes langues.

Faisant suite aux recherches de Brown et Lenneberg (1954) sur la « codabilité » des différentes régions du solide des couleurs, l'ouvrage de Berlin et Kay (1969) marque un tournant important dans l'étude des processus de catégorisation, en centrant l'attention sur la régularité des codages verbaux des couleurs perçues.

A partir de l'étude de 98 lexiques de couleurs issus de la littérature ethnographique, ainsi que de données expérimentales, Berlin et Kay remettent en cause les notions de découpage arbitraire du solide des couleurs. La procédure expérimentale utilisée inspirera par la suite de nombreuses recherches. Après avoir demandé à des sujets de langues maternelles différentes de donner une liste de tous les termes de couleurs qu'ils connaissent, on leur présente un tableau construit à partir de 40 teintes espa-

cées de manière régulière, chacune de ces teintes étant présentées selon 8 clartés différentes ; à ce tableau de 320 couleurs, sont ajoutées 9 cartes allant du noir au blanc. On demande au sujet de donner la couleur qui « représente » le mieux chaque couleur citée par lui, ainsi que le point s'en éloignant le plus.

Berlin et Kay arrivent à la conclusion qu'il existe 11 termes de couleur de base, chacune étant représentée par un point focal. Ainsi, lorsque l'on parle de « catégorie de couleur », on fait référence non pas à une bande du spectre, mais à un point ou couleur focale, qui en est le meilleur représentant. Par ailleurs, cette analyse des terminologies des couleurs suggère l'existence d'une séquence évolutive des lexiques (pour les langues comprenant moins de 11 termes de couleurs de base) : toute langue possède des termes pour *blanc* et *noir* ; si une langue possède 3 termes, alors elle a en plus un terme pour le *rouge* ; si une langue possède 4 termes, alors elle possède en plus un terme, *soit pour le vert, soit pour le jaune*, etc. Cette notion d'une évolution diachronique qui indiquerait l'ordre dans lequel les points focaux seraient encodés (historiquement et ontogénétiquement) a donné lieu à de nombreuses recherches parfois polémiques, qui cependant dans de nombreux cas confirment les hypothèses de Berlin et Kay (Hays *et al.,* 1972 ; Conklin, 1973 ; Collier, 1976 ; Bolton, 1978, etc.).

A la lumière de ces données nouvelles et en tenant compte de certaines critiques, Kay (1975) présente la séquence de la figure 8, plus « nuancée » que les précédentes :

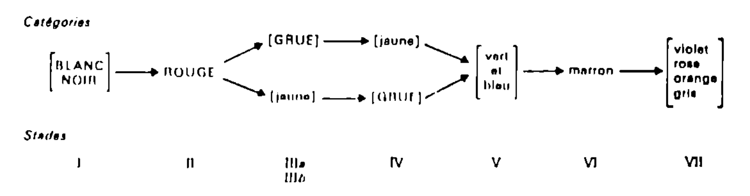


FIG. 8. — Séquence des couleurs de Berlin et Kay (version révisée, Kay, 1975)
Le terme GRUE est composé de GReen et bIUE, et correspond
à l'ensemble des couleurs que l'on désigne généralement par bleu et vert.

Par ailleurs, à partir de recherches sur la formation des catégories, Rosch (*alias* Heider) précise la notion de points focaux (Heider, 1971, 1972). Pour cet auteur en effet, si les résultats empiriques de Berlin et Kay ne constituent pas strictement une théorie psychologique, ils conduisent à déterminer des zones du spectre plus saillantes (les points focaux) pour tous les individus, d'où l'hypothèse que ces zones seront plus facilement codées (nommées) et mieux mémorisées. Si par ailleurs cette saillance existe réellement, il devient possible d'élaborer une théorie sur la manière dont les couleurs focales déterminent le développement de la partition de l'espace en noms de couleur.

Rosch entreprend alors toute une série d'expériences typiquement interculturelles pour tester ses hypothèses concernant les liens entre saillance, mémoire et codabilité. A partir d'épreuves de mémorisation à court terme avec un groupe de sujets de langue anglaise et un groupe de Dani (population de Nouvelle-Guinée dont la langue ne possède que deux termes de couleur de base), Rosch (Heider, 1972) montre que même si la langue ne possède pas de terme pour désigner certaines couleurs de base, les couleurs de base sont mieux mémorisées que les autres. Cependant, les résultats suggèrent aussi que la codabilité facilite la mémorisation. Pour analyser l'apprentissage à long terme Rosch imagine (toujours avec des sujets Dani) une expérience basée sur l'apprentissage d'un appariement entre couleurs et noms de « lignée », simulant ainsi une mémorisation à long terme, qui s'apparente à celle relevant de l'apprentissage des noms de couleur par l'enfant. Les résultats montrent que la mémorisation se fait d'abord sur les couleurs focales. Cet ensemble d'expériences a donc permis de montrer que chez l'adulte, et quelle que soit la terminologie des couleurs dans sa propre langue, il existe des zones du solide des couleurs plus ou moins saillantes psychologiquement. Cependant, Rosch ne confirme pas qu'il y ait des différences de saillance entre les couleurs focales ni de différences de codabilité pour les couleurs focales selon la séquence de Berlin et Kay (1969).

En définitive, il est clair que ces recherches ont ébranlé très fortement les affirmations concernant l'arbitraire du « découpage » du solide des couleurs.

L'étude des catégorisations des couleurs et du développement des noms de couleurs chez l'enfant confirme les résultats précédents. Ainsi, Bornstein, Kessen et Weiskopf (1976) montrent, à l'aide d'une technique d'habituation classique, que les enfants de 4 mois sont capables de diviser le spectre

en catégories d'une manière assez proche de celle de l'adulte. Rosch (Heider, 1971) a par ailleurs observé que dans des situations de choix l'attention d'enfants de 2-3 ans se porte de préférence sur les couleurs focales ; de même des enfants de 4 ans réussissent mieux une tâche d'appariement avec des couleurs focales. De plus, la même recherche (et aussi Johnson, 1977) suggère que le développement de la connaissance des noms de couleurs n'est pas sans liens avec la séquence de Berlin et Kay (1969).

Deux études interculturelles sur l'apprentissage des noms de couleurs indiquent également 1 / que les termes de couleurs les plus utilisés correspondent aux couleurs les plus saillantes et 2 / que lorsque le lexique s'enrichit, il contient d'abord ces couleurs.

Jernudd et White (1983) ont proposé une tâche de désignation de couleurs à des enfants nigérians bilingues de 10 à 16 ans (de langue maternelle for, et scolarisés en arabe). Ils analysent la fréquence des différents termes de couleurs selon l'importance des lexiques de chaque enfant. Les résultats montrent que si le vocabulaire des couleurs pour chaque enfant est plus riche en moyenne en langue arabe qu'en langue for, la variabilité synchronique comme l'évolution diachronique du lexique est tout à fait comparable dans les deux langues. Par ailleurs, cette variabilité est très fortement liée à l'ordre de la séquence de Berlin et Kay (1969).

De même, les travaux de Harkness (1973) avec des enfants et des adultes guatémaltèques de langue maternelle espagnole d'une part et Maya d'autre part, montrent que, quelle que soit la langue, l'accord sur les points focaux est meilleur à tout âge que celui sur les frontières. Cette étude souligne par ailleurs que le vocabulaire relatif aux couleurs est plus restreint chez les Mam que chez les Espagnols, ce qui conduit fréquemment à des emprunts à l'espagnol : les enfants empruntent de préférence le bleu, le vert et le brun ; tous les enfants ayant emprunté deux couleurs ont emprunté le bleu et le brun. Harkness interprète ses résultats par rapport à la séquence de Berlin et Kay. Les couleurs focales susciteraient donc des « points d'ancrage » au niveau cognitif. Cette hypothèse est confirmée par les travaux de Mervis *et al.* (1975) qui montrent que la structuration d'une catégorie se ferait d'abord en termes de point focal, puis de frontière.

Les discussions précédentes, bien que ne donnant pas un aperçu exhaustif des travaux sur la question, tendent à montrer que derrière les diversités culturelles apparentes, un certain nombre de mécanismes sous-jacents sont universels.

En accord avec cette conception, le modèle élaboré par Kay et McDaniel (1978) est une application de la théorie des ensembles flous aux données neurophysiologiques, psychologiques et linguistiques concernant le domaine des couleurs. Pour ces auteurs la catégorisation des couleurs nécessite un traitement faisant apparaître une gradation continue d'appartenance (ce que permet le formalisme de la théorie des ensembles flous) : le statut spécial de la couleur focale (point d'appartenance maximale à la catégorie) et des frontières (appartenance minimale) est préservé. Les couleurs de base sont réparties selon trois catégories : les « couleurs primaires » (six) dont la représentation est dérivée directement des réponses neuroniques, les « couleurs composites » (union d'ensembles flous) qui correspondent aux données de cultures n'ayant qu'un seul terme pour bleu et vert par exemple, et les « couleurs dérivées » (intersection d'ensembles flous), telles que l'orange, le rose, etc. Ce modèle permet ainsi de tenir compte de mécanismes fondamentaux tout en exprimant également la diversité des productions culturelles.

B / Généralisation aux catégorisations sémantiques

L'organisation du monde en « catégories » concerne bien d'autres domaines que la perception et la dénomination des couleurs. Est-il possible également dans ces domaines d'identifier des processus de catégorisation transculturellement valides ?

Berlin, Breedlove et Raven (1973) ont avancé l'hypothèse de l'existence de principes généraux de nomenclature dans le domaine de la classification populaire des êtres vivants : les regoupements se feraient selon cinq niveaux hiérarchiques (du plus général au plus spécifique, on trouve les catégories : formes vivantes, genre, espèce, variété). La pierre angulaire du système se situe au niveau des genres : les membres de cette catégorie sont les plus nombreux, et on y fait le plus souvent référence ; l'apprentissage de l'enfant commence par là, etc.

Rosch élargit le débat aux catégorisations sémantiques en général (1973, 1975*a* et *b*, 1978 ; Mervis et Rosch, 1981) : tout système de catégorisation possède deux dimensions (Rosch, 1978) : une dimension verticale et une dimension horizontale, qui concerne la segmentation d'une catégorie à un niveau donné d'inclusion. A ce niveau, Rosch (1973) abandonne la représentation digitale (un élément appartient ou n'appartient pas à une catégorie) pour un modèle analogique (une catégorie a une structure interne composée d'un noyau, ou prototype, auquel s'ajoutent d'autres éléments ayant un degré d'appartenance à la catégorie de moins en moins fort) (principe utilisé par Kay et McDaniel, 1978, dans le domaine des couleurs). Pour ce qui est de la dimension verticale, on trouverait dans toute taxonomie : un niveau de base, un ou plusieurs niveaux super-ordonnés et un ou plusieurs niveaux sous-ordonnés. De fait, les premières classifications de l'enfant se font selon les catégories de base (Rosch *et al.*, 1976) ; par ailleurs, pour une catégorie sémantique donnée, les exemplaires prototypiques sont appris avant les autres (Rosch, 1973, Mervis et Pani, 1980), ou choisis de manière préférentielle (Cordier, 1981).

Il n'existe, à notre connaissance, que très peu d'études interculturelles sur les processus de formation de telles catégories, que ce soit chez l'adulte (Dubois, 1986) ou chez l'enfant. Cependant l'étude de Cordier (1981) sur l'importance des effets du degré de typicalité dans des épreuves de choix avec des enfants de maternelle en France et celle de Bossel-Lagos (1983) avec des enfants péruviens âgés de 6 à 14 ans, confirment le caractère général des principes de catégorisation avancés par Rosch.

CHAPITRE IV

Activités intellectuelles, développement cognitif et opératoire

Peut-on mettre en évidence des lois ou des régularités transculturelles dans la construction des connaissances et dans le fonctionnement cognitif ? Le développement opératoire suit-il des chemins nécessaires ou des cheminements variables selon les influences culturelles spécifiques ? A quel niveau (compétences ? performances ?) la variabilité culturelle intervient-elle ? Les différences observées dans les épreuves psychologiques sont-elles réelles ou attribuables à des biais de l'évaluation ? Doit-on conclure en termes d'avance, de retard ou même d'absence de compétence pour des populations jugées « défavorisées » ou « carencées » par rapport à certaines sollicitations environnementales, ou envisager au contraire que les facteurs environnementaux peuvent être universellement aptes à susciter au cours de la genèse la construction des mêmes moyens d'analyse intellectuelle, mais dans des secteurs différents ?

C'est principalement à ces questions que les recherches interculturelles sur le développement cognitif et opératoire ambitionnent de répondre. Cependant, en raison même du développement de ce secteur de recherche au cours des vingt dernières années (sous l'impulsion des travaux de Bruner-Bruner, Olver et Greenfield, 1966 — ou de Piaget, 1966), les approches se sont progressivement diversifiées, les données empiriques parfois discutables se sont accumulées et, finale-

ment, les cadres théoriques de départ apparaissent trop limités sans que l'on puisse actuellement se référer à quelque théorie générale satisfaisante.

Comme il sera impossible de citer toutes les recherches effectuées auprès de groupes sociaux très divers, citons deux recueils d'articles instructifs (Berry et Dasen, 1974 ; Dasen, 1977). De plus, il existe quelques synthèses, plus exhaustives que la nôtre, sur les travaux réalisés dans une perspective piagétienne (Price-Williams, 1981 ; Dasen et Heron, 1981). Par ailleurs, Ohuche et Otaala (1981) présentent les recherches effectuées en Afrique, et Fry (1984) développe des aspects plus « fondamentaux ».

Précisons enfin qu'il ne sera question dans ce chapitre que du développement cognitif ultérieur à l'acquisition du langage et de l'intelligence représentative en général.

I. — Les évaluations comparées[1]

« La psychologie que nous élaborons dans nos milieux, caractérisés par une certaine culture, une certaine langue, etc., demeure essentiellement conjecturale tant qu'on n'a pas fourni le matériel comparatif nécessaire à titre de contrôle » écrivait Piaget en 1966 (1970, p. 78). Ces recherches comparatives ont été conduites dès les années 60 (les travaux de cette époque les plus connus sont ceux de Price-Williams, 1961, chez les Tiv du Nigéria, de Mohseni en Iran — cité par Piaget, 1966 — de Greenfield, 1966, chez les Wolof du Sénégal). L'objectif était de tester la généralité des descriptions piagétiennes avec l'idée que les différences culturelles (et environnementales) pouvaient modifier le *rythme* de développement (« avance » ou « retard » relatifs) et non pas la *séquence,* c'est-à-dire l'ordre de succession des compétences.

Depuis les années 60, de très nombreuses recherches ont

1. On présupposera dans la suite que le lecteur est quelque peu initié aux principes de base des analyses piagétiennes.

été réalisées dans des groupes ethniques très divers mais en ne variant guère les épreuves opératoires utilisées. La plupart des travaux concernent les opérations concrètes et plus particulièrement encore les inévitables épreuves de conservation, alors que — comme le souligne Dasen (1984) — de nombreux domaines ou techniques seraient possibles. Il existe d'ailleurs des présentations semi-standardisées de certaines épreuves piagétiennes (Voyat, 1982, par exemple). Ajoutons que les évaluations comparatives ont très diversement intégré une analyse des différences culturelles : certaines recherches sont extrêmement pointillistes (quelques épreuves passées auprès d'une population dont les caractéristiques ne sont guère précisées) ; à l'opposé, d'autres études constituent de véritables monographies qui multiplient les observations et incorporent de nombreuses précisions d'ordre ethnographique (Voyat, 1983 en est un bon exemple).

A / Les descriptions piagétiennes sont-elles transculturellement valides ?

Dasen (1972*b*) distingue trois niveaux dans l'analyse comparative des descriptions piagétiennes : celui de la succession des étapes génétiques pour des tâches particulières, celui de la succession à un même stade des structurations opératoires pour différentes notions (décalages horizontaux), et celui de la succession des stades généraux.

En ce qui concerne le premier point distingué, de très nombreux résultats indiquent la même succession qualitative de réponses dans chaque épreuve particulière (Dasen, 1972*b*, Dasen et Heron, 1981, pour des revues ; De Lemos, 1969, Dasen, 1970, 1972*a*, 1975*a* et *b*, 1984, Lu Jing, 1981, Shea, Butuna et Zeming, 1981, Shea, Ogaiea et Bagara, 1983, Voyat, 1983, etc., pour des résultats expérimentaux). Il apparaît donc qu'une certaine nécessité caractériserait la succession génétique des réponses dans un domaine ou un contenu particulier. Toutefois — ce point est d'ailleurs souligné par Dasen (1972*b*) — il est possible que les observations réalisées n'aient

pas été suffisamment fines pour détecter des modalités particulières d'appréhension, les auteurs se contentant de noter ce qu'ils s'attendaient à observer, compte tenu des recherches antérieures. Quelques rares auteurs (Greenfield, 1966 ; Bovet, 1974) soulignent de telles modalités qu'ils réfèrent aux attitudes ou habitudes culturelles. Par exemple, selon Greenfield (1966) certains enfants Wolof pensaient que la quantité de liquide avait pu réellement augmenter en raison des pouvoirs magiques de l'expérimentateur qui effectuait le transvasement... Cependant, la règle générale est bien l'identité qualitative des réponses, et ce fait est suffisamment important pour devoir être souligné.

Au contraire, si on compare les structurations opératoires pour différentes notions, il est remarquable que les décalages horizontaux observés en Europe ne sont pas systématiquement les mêmes dans d'autres contextes culturels. Ainsi De Lemos (1969) observe chez les Aborigènes une inversion de l'ordre d'acquisition des conservations des quantités continues et du poids (toutefois ce résultat n'est pas confirmé par Dasen, 1970, 1972*a*). Selon Lu Jing (1981), les conservations de la substance, du poids et du volume seraient à peu près contemporaines en Chine, et c'est la conservation de la longueur qui paraît légèrement plus difficile. On peut également se reporter à Deer et Kelly (1982) pour une étude à Malang (Java) et à Lautrey et Rodriguez-Tomé (1976) pour une synthèse. A ce propos, il faut souligner que la théorie piagétienne, dans ses aspects structuraux, n'impose pas de séquence unique à l'intérieur d'un même stade. Seule une théorie de l'objet ou des situations (Montengero, 1980 ; Gréco, 1985) pourrait prédire une telle séquence. Au contraire, il est tout à fait compréhensible que des domaines particulièrement valorisés ou expérimentés dans une culture correspondent à des développements plus précoces (Dasen, 1975*b,* 1979-1980, 1986). A terme, les comparaisons interculturelles pourraient contribuer à distinguer les décalages horizontaux dus à la nature des contenus structurés (théorie de l'objet), de ceux attribuables aux pratiques que les sujets ont des domaines considérés.

Enfin, en ce qui concerne la succession des stades généraux, il est en droit difficile de conclure car peu de recherches ont été effectuées sur le stade formel. Il est significatif de noter que Dasen et Héron (1981) ne consacrent que trois pages au stade formel, contre 25 pour le stade concret ! Ces auteurs citent quelques recherches indiquant plutôt la non-généralité transculturelle du stade formel, mais on sait bien que l'évaluation des compétences liées à ce stade — et le stade lui-même — présente quelques difficultés indépendamment de toute comparaison interculturelle (Lehalle, 1985, par exemple). Certains auteurs ont estimé que le stade formel ne pouvait pas être considéré comme l'aboutissement nécessaire du développement cognitif et qu'il correspondait plutôt à une sorte de « pseudo-étique » faussement généralisée à partir des conceptions et des valeurs dans les sociétés industrialisées. Nous reviendrons plus loin sur cette question.

B / Les comparaisons quantifiées sont-elles pertinentes ?

En fait, les discussions ont surtout porté non pas sur la succession des stades généraux (succession que l'on peut difficilement considérer comme non nécessaire), mais sur les différences interculturelles concernant les âges où l'on observe des réponses opératoires concrètes (par exemple Dasen, 1975*a* compare ce développement chez les Inouit, les aborigènes et les « européens » de Camberra). Cette question revient à comparer l'évolution génétique de la fréquence des réponses opératoires dans différents groupes culturels. Dasen (1972*b*) propose, par rapport aux normes occidentales, de distinguer quatre cas : le cas où l'évolution est identique à l'évolution génétique occidentale, le cas où l'évolution est plus précoce ou plus rapide, le cas où l'évolution est plus lente ou plus tardive (un délai est observé mais finalement tous les enfants finissent par présenter des réponses opératoires) et, enfin, le cas où la fonction développementale est asymptotique, c'est-à-dire que certains enfants et certains adultes ne présentent pas de réponses opératoires. En fait, il suffit de

dire que l'on envisage, selon les cultures et sans privilégier les normes occidentales, des différences dans le rythme de développement (cf. les trois premiers cas distingués) et même un arrêt de développement pour certains sujets de certains groupes culturels (quatrième cas). Tous les degrés sont possibles entre les extrêmes (développement précoce et rapide/asymptote) comme en témoignent les statistiques rassemblées par Dasen (1973) concernant la conservation des quantités continues (liquide), et l'on se plait à imaginer la multiplicité des courbes de développement que l'on obtiendrait actuellement, étant donné le nombre de recherches effectuées depuis cette synthèse.

Mais, à supposer que les procédures expérimentales soient identiques ou comparables, ce qui est rarement le cas, peut-on souscrire à de telles comparaisons quantifiées qui, au demeurant, sont difficilement interprétables en raison de leur caractère quasi-expérimental ? Peut-on en particulier conclure à une absence de compétence et à un arrêt du développement ? Des raisons de trois ordres invitent à la prudence, sinon à la perplexité. En exposant ces raisons, on constatera que la problématique interculturelle rejoint ici celle des différences inter- et intra-individuelles dans le développement cognitif et opératoire.

1 / Tout d'abord, sur un plan général, la question de l'évaluation peut être discutée dans le cadre de la distinction compétence/performance appliquée par Flavell et Wolhwill (1969) au développement opératoire, même s'il est évident (comme l'ont souligné divers auteurs, en particulier Lehalle et Mellier, 1984, Lehalle, 1985) que cette distinction ne fait guère progresser l'analyse car, d'une part, on ne peut par principe jamais conclure à une absence de compétence (car des facteurs de performance peuvent toujours être invoqués, et on peut toujours supposer que le sujet « pourrait » présenter un raisonnement opératoire dans d'autres situations que celles présentées), et d'autre part l'observation d'une performance opératoire n'indique rien sur la généralité de la compétence

sous-jacente (la compétence peut se limiter à une performance locale et le concept de compétence perd ainsi de son intérêt qui est de rendre compte, structuralement, d'un certain degré de généralité au niveau des performances). Cependant, cette distinction a l'immense avantage de renverser la perspective et les conclusions des évaluations comparées.

Ainsi, alors que Dasen (1973) pensait que les courbes asymptotiques traduisaient le fait qu'« une certaine proportion de sujets, même âgés de 14 ou 16 ans, ou même adultes, n'atteint pas le stade des opérations concrètes » (p. 156), Dasen et Héron (1981) suggèrent que le modèle de Flavell et Wolhwill peut être interprété en une version forte postulant que toutes les différences culturelles sont au niveau des performances (le développement des compétences suivant partout le même rythme), ou en une version faible postulant que les différences culturelles influent sur le rythme de développement des compétences mais que des facteurs de performance peuvent rendre compte de certaines différences (en particulier celles qui se traduisent par des courbes asymptotiques). De fait, des recherches indiquent la facilité de certains apprentissages structuraux, ce qui conduit Dasen et Héron à déclarer que « l'absence » de raisonnement opératoire concert chez certains adultes semble être dans beaucoup de cas une question de performance plutôt que de compétence ; ce n'est pas une absence de tout raisonnement opératoire concret, mais seulement des concepts qui ont peu ou pas de pertinence culturelle » (1981, p. 329).

Le même raisonnement peut être suivi en ce qui concerne le stade opératoire formel et, en accord avec Piaget (1972), Jahoda (1980) estime que de nombreux individus des sociétés traditionnelles peuvent fonctionner à un niveau formel, mais dans des secteurs qui leur sont familiers et même s'ils ne manifestent pas un tel niveau de raisonnement dans les tâches utilisées par Inhelder et Piaget. On pourrait analyser de ce point de vue les débats et argumentations dans les cours de justice traditionnelles (tels que ceux présentés par Cole *et al.*, 1971) ou même, paradoxalement, les raisonnements magiques qui, une fois acceptées les hypothèses de départ, peuvent être formellement valides bien que non fondés expérimentalement (comme chez Aristote !).

2 / Secondairement, et sur un plan plus spécifique mais lié au précédent, il est bien connu que les réponses des sujets dans les situations piagétiennes dépendent de facteurs externes à la nature même de la tâche. Souvenons-nous, à ce propos des discussions méthodologiques développées en introduction, et plus particulièrement des critiques d'Irvine (1978) par rapport à Greenfield (1966), ou encore de la position

de Nyiti (1982) qui, constatant l'importance des différences de performance liées au choix de la langue utilisée pour l'entretien psychologique et la fréquence avec laquelle — dans les recherches interculturelles — les enfants ne sont pas interviewés dans leur langue la plus familière, adhère à une position encore plus piagétienne que Piaget lorsqu'il écrit : « Il est sans intérêt d'attribuer le développement cognitif à des différences dans l'environnement physique et social parce que cette approche ignore le fait que l'enfant est un organisme psychobiologique actif, capable de construire spontanément des structures opératoires. (...) En résumé, il apparaît que les structures cognitives décrites par Piaget sont universelles et représentent une condition nécessaire à toute accumulation réussie » (p. 164). A ce propos, il est significatif de constater que l'auteur qui insiste peut-être le plus sur le caractère « clinique » des épreuves piagétiennes (Voyat, 1983) observe des fréquences de réponses opératoires analogues à celles de Genève.

3 / Enfin, exactement de la même manière que les recherches actuelles sur le développement cognitif s'orientent actuellement sur l'étude des significations, en raison des différences de structuration observées pour des contenus différents (Lehalle et Savois, 1985 ; Augé et Lehalle, 1986, parmi bien d'autres), les recherches interculturelles ont fréquemment mis en évidence une variabilité de performance opératoire selon les situations utilisées, et souvent même pour un concept déterminé. Ainsi, Lancy, Souviney et Kada (1981) — résultats reproduits dans Lancy (1983) — évaluent le développement de la conservation de la longueur chez les Imbonggu (Nouvelle-Guinée), en utilisant douze tâches différentes (tiges de bambou verticales ou horizontales, courses de cochons, ficelles égales ou inégales, etc.). Ils observent des différences considérables selon les situations, allant de 69,2 % à 2,6 % de réponses conservantes pour les enfants non scolarisés ; cette variabilité est moins importante pour l'ensemble de l'échantillon (scolarisés et non scolarisés), allant de

67,6 % à 18,1 % de réponses conservantes. Il est vrai que les notions spatiales ont un statut particulier et qu'elles se hiérarchisent plus difficilement dans le développement cognitif (Gréco, 1985). A plus forte raison, des différences s'observent entre concepts ou notions analysables selon un même niveau opératoire, d'où l'interprétation de Héron et Dowel (1974) mettant en question l'unité du stade opératoire concret.

En résumé, les évaluations comparées du développement opératoire invitent à retenir les aspects suivants :

— Les descriptions piagétiennes paraissent transculturellement valides dans leurs aspects qualitatifs et dans la succession génétique des réponses pour des épreuves particulières.

— Toute interprétation en terme de compétence doit être discutée, non seulement pour ce qui est des stades généraux (c'est devenu classique) mais aussi dans le cas de notions particulières. Les comparaisons interculturelles — comme celles de Dasen (1975*b*) validant un modèle éco-culturel — deviennent délicates car elles supposent qu'une certaine évaluation de compétences soit possible, intégrant par exemple le résultat d'apprentissages, comme le suggère actuellement Dasen (1986) ou Lalo (1987).

— Les évaluations se heurtent inévitablement au problème des contenus, du choix des situations, des « décalages horizontaux », mais cela n'a rien d'étonnant car toute structuration est précisément une structuration de significations et il n'existe pas, du point de vue du sujet, de structures vides de sens qui s'appliqueraient à un contenu. L'abstraction d'une telle structure suppose une construction méta-opératoire, par rapport au niveau considéré. Il est remarquable que le développement des analyses à partir des conceptions piagétiennes rejoignent ainsi le courant de recherche suscité par Cole et dont il va être question dans le paragraphe suivant.

II. — COGNITION ET CULTURE, CULTURE ET COGNITION : La centration sur les activités intellectuelles culturellement marquées

La perspective que l'on va présenter dans ce paragraphe paraît être l'inverse (et donc la complémentaire ?) du constructivisme (structural et génétique) de Piaget. Le point commun des auteurs qui se situent dans cette perspective est de considérer que toute activité intellectuelle est « contextualisée » et donc 1 / les réponses des sujets dans les tâches cognitives doivent s'analyser selon les attitudes et les représen-

tations spécifiques à leur culture — « cognition et culture » — 2 / les recherches interculturelles sur la cognition devraient partir de l'analyse des pratiques culturelles régionales (activités professionnelles, jeux traditionnels, etc.) — « culture et cognition ».

Sur le premier point, on peut se référer à l'importante monographie de Cole, Gay, Glick et Sharp (1971) où sont rassemblées de nombreuses recherches cognitives, mais non piagétiennes, réalisées auprès des Kpelle, un groupe ethnique du Libéria. Le point de départ de cette recherche — clairement exprimé dans la préface — est un refus des évaluations cognitives, de tout jugement en terme de valeur (« avance », « retard » et même « développement », concept qui présuppose une évolution d'un moins vers un plus), pour raisonner plutôt en terme de différences culturelles car « on *ne peut pas* considérer que les épreuves psychologiques (...) évoquent les mêmes types de comportement chez des sujets de différentes cultures. Quand on présente une tâche à un sujet et que celui-ci semble répondre au hasard ou stupidement, la première question que l'on doit se poser est : « Qu'est-ce que le sujet est en train de faire ? » Un comportement n'est *jamais* aléatoire, bien qu'il puisse sembler l'être pour un observateur qui a une orientation particulière » p. 13 de la préface. (Remarquons que la méthode d'exploration critique de Piaget s'accorde tout à fait avec cette position.) Ainsi l'objet de cette recherche n'était pas de comparer des performances mais de préciser des liens entre des caractéristiques culturelles et des activités cognitives.

La première partie de l'ouvrage s'efforce de définir ces caractéristiques culturelles en retenant des données ethnographiques mais surtout en cherchant à élaborer un matériel expérimental dont on connaîtrait l'organisation dans les représentations des sujets, d'où au travers de diverses techniques verbales et non verbales, l'étude de la manière dont les Kpelle « catégorisent » les objets de leur environnement[1]. Une liste de 20 items (objets et noms d'objets) regroupables en quatre catégories (aliments, vêtements, outils, ustensiles de cuisine) est ainsi retenue.

1. Voir le chapitre III.

Utilisant en partie le matériel ainsi exploré, les auteurs effectuent une série de recherches en reprenant certains paradigmes expérimentaux classiques de la psychologie cognitive générale : apprentissage de concepts, apprentissages associatifs, mémorisation de listes de mots (avec comme variable indépendante des items catégorisables ou non catégorisables : les sujets Kpelle quel que soit leur âge n'organisent pas leurs réponses, lors du rappel, selon les catégories sémantiques possibles), préférences dimensionnelles, changement de critère de classification, logique verbale et argumentation. Un grand nombre de ces recherches a été réalisé auprès des adultes Kpelle.

Dans leurs conclusions, les auteurs indiquent que la variable âge ne provoque que de faibles différences au niveau des performances des enfants illettrés et que le degré de scolarisation de type occidental a un impact important mais non uniforme sur les résultats des diverses épreuves. Cependant, il faut remarquer que, paradoxalement, les épreuves utilisées par Cole *et al.* ont peut-être plus de liens avec l'éducation formelle ou scolaire que les épreuves piagétiennes (lorsque la méthode « clinique » est conservée). On peut regretter d'ailleurs que la perspective piagétienne n'ait pas du tout été envisagée car, à la première page de l'ouvrage, on indique que les enfants Kpelle éprouvent des difficultés dans l'apprentissage des mathématiques et que les Kpelle en général paraissent mal maîtriser la mesure des longueurs, mais d'autre part (p. 36) on indique un système traditionnel pour mesurer des quantités de riz, système qui ressemble fort à un groupement...

Il reste que cette recherche fut à l'origine d'un grand nombre de travaux, en particulier dans le cadre du *Laboratory of Comparative Human Cognition* (voir par exemple : LCHC, 1979, ou l'ouvrage bien connu de Cole et Scribner, 1974). Dans le rapport de Cole (1984), l'optique reste centrée sur l'importance du contenu et du contexte dans les acquisitions cognitives, d'où la mise en œuvre de recherches didactiques et de programmes éducatifs, particulièrement auprès des minorités ethniques des Etats-Unis.

Dans le droit fil de ces recherches, une orientation actuelle consiste à partir de l'analyse cognitive des activités telles qu'elles se présentent à l'observateur dans les différents contextes culturels. Les travaux cités dans Greenfield et Lave (1978), constituent un bon exemple de cette démarche.

Par exemple Lave (1977) a observé la manière dont procèdent les tailleurs de Moravia (Libéria) et ses observations lui ont suggéré diverses épreuves psychologiques. L'âge des sujets s'étend de 10 à 40 ans, leur expérience professionnelle varie de quelques mois à 25 ans et leur scolarité de zéro à 10 ans. Quatre types de tâches ont été construites, en variant la familiarité pour chacune d'elles : par exemple on demande d'estimer des longueurs pour des tours de taille, mais aussi pour des baguettes de bois, ou encore — exemple de co-variation — on demande d'indiquer la taille adéquate de

tours de taille pour tel tour de hanche ou longueur de braguette, mais certaines tailles sont familières et d'autres très petites ou très grandes... La troisième tâche est constituée de problèmes d'arithmétique dans des situations familières ou non, et il y a enfin une tâche dite de « proportionnalité » (apparier des vêtements ou des figures géométriques selon leur taille). De plus l'auteur analyse chaque type de tâche selon leur degré de familiarité. De fait, on trouve que les tâches de proportionnalité relativement peu familières (ni à l'école ni dans l'atelier de confection) ne sont pas affectées par l'expérience scolaire ni professionnelle. Les problèmes d'arithmétique à orientation scolaire sont mieux résolus en fonction de l'expérience professionnelle et surtout de l'expérience scolaire, tandis que pour les problèmes d'arithmétique à orientation professionnelle, c'est l'expérience professionnelle qui compte le plus. Pour les tâches d'estimation et de covariation, l'école a peu ou pas d'effet ; l'expérience professionnelle joue pour les problèmes correspondants, mais de moins en moins au fur et à mesure que le contenu du problème devient moins familier. Ainsi les performances cognitives paraissent très localisées aux situations familières, ce qui revient à dire que la généralisation à des situations voisines reste faible.

Dans le même ordre d'idées, certains auteurs commencent à étudier, pour leurs aspects cognitifs, les jeux traditionnels tels qu'ils sont pratiqués par les enfants de différents âges. Ainsi Retschitzki, N'Guessan Assandé et Loesch-Berger (1986) étudient de façon très fine les stratégies manifestées dans le jeu de l'awélé par des enfants et des adolescents de Côte-d'Ivoire âgés de 9 à 15 ans. Gottret (1986) étudie actuellement un jeu compétitif à deux « le renard et les moutons », pratiqué chez les Aymara de Bolivie. Guindo et Wittwer (1982) étudient — au Mali et en France — les rapports entre le Banangolo (qui n'est pas vraiment un jeu mais plutôt une épreuve aux nombreuses connotations mythologiques) et certains aspects de la logique classique et donc du stade opératoire formel.

Dans l'ensemble, ces recherches apportent une orientation nouvelle qui, en considérant l'importance du contenu et du contexte dans la résolution des problèmes cognitifs, impose de partir des activités intellectuelles telles qu'elles se présentent dans les groupes culturels considérés. Mais, ce faisant, la plupart de ces recherches (sauf Guindo et Wittwer, 1982, ou Tapé, 1977, 1986, à propos des classifications) se privent des ressources de l'analyse structurale (pour la description et l'interprétation) et beaucoup d'entre elles également laissent de côté les aspects génétiques de l'investigation.

III. — POUR UN CONSTRUCTIVISME RÉGIONAL

Selon Greenfield (1976, citée par Serpell, 1983, p. 8, et par Dasen, 1984, p. 424) : « Si, dans le passé, Piaget a égaré sur une fausse piste les recherches interculturelles, c'est parce que les chercheurs ont suivi ses procédures plutôt que sa théorie. » Ajoutons que certains chercheurs se sont contentés de suivre le *rituel* des procédures en négligeant les aspects « cliniques » ou « critiques ». D'ailleurs, les problèmes d'évaluation ne sont pas au premier plan de l'optique piagétienne car, comme le souligne en particulier Larsen (1977), il s'agit moins pour Piaget de savoir si tel enfant « a ou n'a pas tel concept », « possède ou ne possède pas telle structure », et plus de rechercher *comment* se construisent les connaissances. Ainsi, en retrouvant peut-être ce qui fait l'essentiel de la perspective piagétienne et en tenant compte également de l'importance des contenus, des contextes et des « significations » en général, on peut proposer (selon une perspective voisine de celles de Greenfield, 1976, Dasen, 1980, 1983, Davids, 1983) une problématique de *constructivisme régional,* selon les quatre considérations et principes suivants.

Tout d'abord, il faut rappeler des vérités d'évidence : 1 / les nécessités logiques et les lois physiques sont universelles, 2 / ces connaissances ne sont pas innées et il faut donc bien que les sujets les acquièrent ou les construisent si — comme c'est probable — elles leur sont de quelque utilité pour l'adaptation économique et même sociale. Voyat (1983) souligne ce type de considération lorsqu'il écrit :

> « Le fait qu'un Indien construise un tepee de telle sorte qu'un orage soudain ou une tempête ne l'ébranle pas implique une bonne maîtrise de l'organisation spatiale. C'est une structure conique qui confère la stabilité et cela implique une connaissance empirique des principes de la distribution sur une surface et de la géométrie tridimensionnelle. Ainsi, si les Mayas jadis, ou les Indiens d'aujourd'hui, les Blancs, ou quiconque, peuvent construire des bâtiments stables, compter, faire du commerce, partager, nous pouvons en inférer l'existence d'invariants logiques de base qui sont un produit des types de relations logiques nécessairement établies entre les objets » (1983, p. 16).

De fait, il est remarquable que la quasi-totalité des sociétés aient, parfois indépendamment les unes des autres, inventé des systèmes de numération et de mesure. On a souligné (Greenfield, 1976, citée par Dasen et Héron, 1981) que le raisonnement scientifique « à l'occidentale » pouvait ne pas être dans toutes les cultures l'aboutissement *valorisé* du développement (mais est-il valorisé dans toutes les sous-cultures des sociétés occidentales ?). Il n'en reste pas moins que le raisonnement « scientifique » — et le stade formel — peut difficilement ne pas être considéré comme l'aboutissement *nécessaire*[1] du développement intellectuel. Divers auteurs cherchent à appréhender les significations culturelles de l'intelligence (Serpell, 1983, pour quelques recherches, Super, 1983 — chez les Kipsigis du Kenya —, Dasen *et al.*, pour le « *n'glouèlê* » des Baoulé de Côte-d'Ivoire), mais si ces recherches ont un intérêt ethnographique et informent sur les valorisations culturelles, elles ne peuvent définir les points d'aboutissement du développement opératoire car la question est déplacée d'un problème d'épistémologie à un problème de sémantique. On peut au contraire penser que les divers niveaux de structuration cognitive (la structure du nombre et de la mesure, les représentations spatiales, les analyses en terme de co-variation, etc.) ont formellement un caractère universel ou « étique » (... ou « transculturel »). La question génétique devient donc : comment *régionalement* (dans tel contexte, et pour tel contenu ou situation) se construisent ces nécessités.

Compte tenu de ces considérations, le premier principe d'un constructivisme régional est l'observation préalable des activités culturelles habituelles susceptibles d'une étude opératoire.

C'est ainsi que Bouya (dans sa thèse, 1977, sous la direction de Gréco) utilise une activité de portage d'eau (activité fréquente chez les enfants congolais) : un seau porté à deux au moyen d'un bâton ou deux seaux portés de part et d'autre de l'épaule au moyen d'un bâton. Au travers de diverses situations (par exemple : où faut-il prendre le bâton pour que ça s'équilibre si les poids sont différents ? ; si on porte à deux, un grand ou un petit, lequel porte le plus : le grand, le petit, etc.) l'auteur dégage des niveaux de structuration de la situation (Bouya, 1981, présente des études sur la pensée causale, où hélas ne sont pas reprises ces situations de portage).

De même Saxe et Moylan (1982), chez les Oksapmin de Nouvelle-Guinée, utilisent une activité traditionnelle de confection (et de mesure) de paniers pour étudier la conservation des longueurs : le bras est placé le long du panier (technique traditionnelle de mesure), on fait une marque sur le

1. Dans quelque domaine que ce soit, si le développement se poursuit, comment ne pas aboutir aux compétences essentielles du stade formel (combinatoire des jugements et inversion des rapports entre le réel et le possible) ?

bras au niveau du bord du panier, puis le bras est « déplacé » le long du panier et il suffit alors de poser la question classique de conservation. Or, si les adultes « non scolarisés » réussissent à 97 % cette situation, ils ne réussissent la situation classique qu'à 40 % ; une différence entre les deux situations s'observe également pour les enfants du deuxième niveau scolaire (« deuxième *grade* »), mais les situations sont équivalentes pour les enfants du sixième niveau scolaire. Remarquons au passage que l'emploi de situations culturellement plus familières n'interdit pas d'utiliser également les situations classiques.

Les études sur la genèse de la compréhension des relations de parenté seraient également intéressantes de ce point de vue (Price-Williams *et al.*, 1977, pour des études à Hawaï ; Greenfield et Childs, 1977, pour des études au Mexique).

Le second principe consiste, au moins au début de l'enquête, à privilégier l'entretien critique, qui consiste pour l'essentiel à se demander sans cesse quelles sont les raisons des réponses observées et à poursuivre l'entretien (en modifiant éventuellement la situation) pour tester *hic et nunc* l'hypothèse interprétative. Les recherches de Bovet (1974) en Algérie, auprès d'adultes et d'enfants illettrés, illustrent bien cet aspect : des réponses apparemment conservantes (mais sans justification verbale) ne sont plus jugées comme telles après que d'autres situations ont montré que ces sujets ne tiennent pas compte des indices perceptifs (diamètre des récipients et niveau de liquide) et la séquence développementale distingue finalement cinq étapes : non-conservation globale, conservation non opératoire, non-conservation avec prise en compte des dimensions perceptives, niveau intermédiaire, conservation opératoire. Dans la même recherche, certains adultes commencent par donner des réponses « non conservantes » pour le poids en souhaitant peser les objets après transformations... mais lorsqu'ils constatent l'égalité des poids, ils la justifient logiquement et généralisent leur réponse à d'autres situations. Ainsi le pesage peut être interprété comme une « attitude » ou une « signification » immédiatement induite par la situation, indépendamment des capacités de raisonnement logique manifestées dans la suite de l'entretien.

Le troisième principe serait de valoriser les comparaisons qualitatives. S'il existait suffisamment de recherches effec-

tuées dans une optique de constructivismes régionaux, les comparaisons interculturelles pourraient se faire sous trois aspects :

— Comparer les niveaux successifs de structuration dans des situations pouvant elles-mêmes être comparées formellement.

— Comparer les attitudes et significations induites par les diverses situations et comparer sur un plan fonctionnel l'effet de la variation des situations homomorphes (sans oublier de présenter à des enfants européens ou américains les problèmes tels qu'ils se posent dans d'autres cultures...). Ces comparaisons pourraient contribuer à la théorisation des significations.

— Inférer les processus généraux du développement (cf. le troisième type d'invariants distingué en introduction) à partir des genèses régionales, de la comparaison régionale des niveaux génétiques, et de l'observation des effets éventuels de variables intraculturelles.

IV. — Orientations actuelles

Les discussions précédentes ont été plus centrées sur les problématiques et la méthode que sur les résultats eux-mêmes ; il nous reste à exposer les principaux thèmes des investigations actuelles. Bon nombre des recherches déjà citées pourraient également illustrer les aspects que l'on va distinguer.

A / Quelques facteurs des raisonnements opératoires

1. Culture et opérations

Il s'agit ici de repérer des liens entre certains éléments ou pratiques culturelles et le développement opératoire. On a déjà cité à ce propos les travaux de Dasen (1975*b*, 1979-1980, 1986) qui se situent dans le cadre du modèle éco-culturel de Berry (1971). Mais l'interprétation de tels liens est rarement univoque, ainsi Saxe (1983) compare trois populations de Nouvelle-Guinée, qui utilisent des systèmes de numération différenciables (les Oksapmin qui comptent en utilisant une correspondance terme à terme avec 29 parties du corps —

dont 27 nommées — ; les Melpa qui emploient les doigts des deux mains pour un système de base 4 ou de base 8 ; les habitants de Ponam qui ont un système en base 10 proche du système occidental). Des tâches de dénombrement de petites collections et de conservation du nombre sont utilisées (3 groupes d'âge : 5-7 ans, 8-9 ans, 10 ans et plus). L'auteur observe, classiquement, une plus grande précocité du dénombrement par rapport à la conservation (dans les trois sous-cultures) et un développement globalement plus lent par rapport aux statistiques américaines. Des différences s'observent entre les groupes culturels mais elles ne sont pas systématiques, si bien que l'auteur conclut : « Comme dans beaucoup d'autres recherches, les facteurs culturels responsables des différents rythmes de développement ne peuvent être précisés sur la base des données recueillies » (p. 317).

2. Effets de familiarité

Quelques recherches ou analyses ont déjà été citées sur cette question. Précisons ici que l'invocation d'un facteur de familiarité est ancienne, même chez des chercheurs d'optique piagétienne. Prince (1968) cite une recherche de Price-Williams (1962) — chez les Tiv du Nigéria — où l'on n'observe pas de différence, par rapport aux Européens, dans des tâches de classification pourvu que le matériel utilisé soit familier. De même, Price-Williams *et al.* (1969) trouvent une plus grande précocité de la conservation de la substance chez les enfants de potiers (par rapport à un groupe contrôle), au Mexique. Pour expliquer cette différence, les auteurs suggèrent de considérer l'importance des manipulations finalisées (par exemple : faire des pots avec de l'argile) pour le développement des notions. De fait, Steinberg et Dunn (1976) comparent des enfants (6-7 ans à 12-13 ans) de deux villages du Chiapas (Mexique) dans des tâches de conservation (substance, quantité de liquide et de... haricots). Dans l'un des villages seulement les femmes font de la poterie (dans l'autre, elles font de la broderie). Or on n'observe pas de différence dans les performances des deux groupes d'enfants, ce qui

suggère que la simple présence d'éléments culturels ne suffit pas et que les enfants doivent être directement impliqués. Les résultats récents de Aboubakar (1986) confirment cette interprétation (niveau opératoire supérieur d'enfants potiers, au Niger, par rapport à des non potiers, pour l'épreuve de la conservation de la substance, dans une version adaptée culturellement).

3. Les apprentissages et leur signification

Les recherches sur les apprentissages dans les épreuves opératoires permettent en partie de lever le débat « compétence/performance » discuté précédemment. En effet, si les apprentissages sont rapides, faciles et généralisables (au moins dans des situations différentes pour une même notion), c'est que la compétence sous-jacente ne s'était antérieurement pas manifestée pour des raisons de performance et non pas de compétence.

Parmi les recherches sur cette question, citons Pinard, Morin et Lefebvre (1973) qui comparent trois groupes d'enfants d'environ 7 ans (Ruandais scolarisés, non scolarisés, Canadiens français) ; les tâches d'apprentissage — où sont valorisés les conflits perceptifs et cognitifs — concernent la conservation des quantités de liquide : les trois groupes bénéficient de l'apprentissage, leur performance ne diffère pas au post-test ni sur le critère du nombre d'essais nécessaires à l'apprentissage.

De même, Lavallée et Dasen (1980) ont étudié l'apprentissage de la quantification de l'inclusion chez des enfants Baoulé de Côte-d'Ivoire, en utilisant un matériel familier (aubergines + piments = légumes « *trô* »). Les résultats de l'apprentissage sont significatifs et l'on observe même une généralisation à d'autres situations. Dasen, Ngini et Lavallée (1979) présentent une synthèse sur les études interculturelles de l'apprentissage des opérations concrètes. Plus récemment, Dasen (1986) souligne que les apprentissages opératoires permettent « de supprimer tout décalage temporel s'il s'agit d'une notion par ailleurs valorisée dans la culture traditionnelle ; de réduire le décalage temporel et de supprimer l'asymptote s'il s'agit d'une notion par ailleurs moins valorisée dans la culture traditionnelle ». On peut prévoir que les recherches à venir compareront l'efficacité des types d'apprentissage selon les attitudes et habitudes culturelles et dégageront des invariants à ce niveau (par exemple : efficacité générale des procédures suscitant des conflits cognitifs, rôle en particulier des interactions entre pairs — Mackie, 1983 —, importance du niveau opératoire lors de l'évaluation initiale, rôle des formes d'abstraction — Lalo, 1987 —, etc.).

4. Rôle de la scolarisation

C'est un fait que les épreuves piagétiennes se trouvent empiriquement liées à la scolarisation (Rogoff, 1981). De nombreuses recherches ont en effet comparé les performances d'enfants scolarisés et non scolarisés (Goodnow et Bethon, 1966 ; Greenfield, 1966 ; Prince, 1968 ; Rogan et Macdonald, 1983 ; Dasen 1984, etc.) ; elles concluent le plus souvent à un effet positif et parfois massif de la scolarisation. Mais il reste à analyser ce phénomène, ce qui revient à comparer l'éducation formelle à l'éducation informelle (chap. VIII). En ce qui concerne les performances opératoires, cette analyse causale doit sans doute considérer les aspects suivants.

— Toutes les épreuves piagétiennes ne sont pas affectées de la même manière par la variable scolarité. Ainsi, dans Goodnow et Bethon (1966) les enfants Chinois (non scolarisés) de Hong-Kong ont des performances équivalentes aux Européens et aux Américains en ce qui concerne les conservations du poids, du volume et de la surface, et des performances nettement inférieures pour les épreuves de combinatoire. De même dans Dasen (1984), les conservations du nombre, de la substance, du poids et surtout du volume ne sont pas systématiquement correllées à la scolarité (à la différence de la conservation des quantités de liquide, test et retest), par contre toutes les épreuves de logique élémentaire le sont et, pour les épreuves spatiales, les liens ne sont pas systématiques.

— Il faut vraisemblablement tenir compte du fait que les enfants scolarisés ont plus l'habitude d'être en situation d'examen ou d'entretien cognitif.

— Plus généralement, la variable scolarité/non-scolarité est sans doute à traiter de la même manière que les différences culturelles. On souligne souvent que la scolarisation est liée à une forme d'acculturation plus orientée vers la culture des sociétés industrialisées. Ainsi, les discussions précédentes, sur le débat « compétence/performance » appliqué aux différences culturelles, seraient pertinentes également pour cette variable de scolarisation (et aussi pour la différence ville/campagne soulignée par Lautrey et Rodriguez-Tomé, 1976).

B / Cultures et apprentissages scolaires

Un grand nombre de recherches cognitives s'orientent actuellement sur l'étude comparée des acquisitions scolaires (Rogoff, 1981), en particulier concernant les compétences en arithmétique ou en mathématiques. Certaines recherches

décrites dans la monographie de Lancy (1983) — sur des populations de Nouvelle-Guinée — sont analysables de ce point de vue. On observe par exemple un lien entre les procédés traditionnels de dénombrement (quatre types distingués selon des critères voisins de ceux de la recherche de Saxe, 1983, précédemment citée) et le niveau scolaire en mathématiques.

De même, une série de recherches a été menée en Côte-d'Ivoire sur le développement des connaissances en mathématiques (Ginsburg, Posner et Russell, 1981 ; Petito et Ginsburg, 1982 ; Posner, 1982). Les auteurs comparent par exemple les performances en calcul d'enfants (8 à 12 ans) américains, Dioula (société de marchands) et Baoulé (société d'agriculteurs) : il n'y a pas de différence entre américains et africains pour les enfants les plus âgés ; mais des différences s'observent pour les enfants les plus jeunes, à ce niveau les performances des américains sont dans l'ensemble meilleures et les enfants Dioula se situent parfois à un niveau supérieur aux Baoulé. De plus, il faut souligner que l'aspect qualitatif des réponses est identique chez les africains et les américains : même type et proportion d'erreurs de calcul dans les deux groupes (par exemple pour l'erreur d'alignement : le 6 placé sous le 2, dans 21 + 6). Dans une autre recherche, sur le calcul mental, la différence entre les américains et les africains s'observe plus au niveau de l'explicitation des procédures (plus d'explicitation chez les américains) que sur le plan des stratégies elles-mêmes (qui sont d'ailleurs reliées au système de numération en base 10, utilisé dans les deux cultures). Signalons à ce propos que, selon Stigler (1984), la pratique des abaques suscite des performances très nettement supérieures pour le calcul mental, sans doute par l'emploi de stratégies plus iconiques que numériques.

C / La recherche d'invariances formelles de fonctionnement

Compte tenu des recherches et discussions précédentes, l'un des objectifs des études comparatives sur la cognition

pourrait être de se centrer sur les ressemblances qualitatives pour abstraire des invariances formelles de fonctionnement, dont on peut au moins distinguer deux catégories et donner quelques exemples.

La première catégorie est uniquement descriptive : il s'agit de repérer des identités de fonctionnement dans des tâches différentes (et culturellement marquées) mais suscitant un même type de traitement de l'information. Par exemple, dans Saxe et Moylan (1982) on trouve une épreuve particulièrement instructive. Rappelons qu'il s'agit de raisonnements à propos de paniers de différentes tailles. L'une des tâches comporte quatre problèmes du type suivant : une petite fille fabrique un panier pour son père, elle le mesure en appliquant son bras (mesure traditionnelle) et le haut du panier lui arrive par exemple à l'avant-bras : quand le père mesurera le panier, est-ce que cela lui arrivera, ou non, à l'avant-bras ? Une des erreurs typiques consiste à dire que le panier arrivera plus haut sur le bras (puisque le père est plus grand...). Or ce type d'erreur correspond à ce que certains enfants rouennais (Lehalle et Savois, 1985) ont répondu à propos de sucre mélangé à de l'eau (« Plus d'eau → plus sucré »). Il y aurait donc une difficulté systématique de ce type de traitement de l'information (inverser le sens d'une co-variation). Plus généralement, on pourrait étudier — comme dans les apprentissages de concepts — le traitement des informations « positives » et « négatives » en supposant que, quelle que soit la culture, le traitement des premières est plus facile. Des invariances formelles de fonctionnement se retrouvent également dans les recherches que l'on vient de rapporter sur le calcul arithmétique, de même que dans les études sur le « schéma narratif » (Fayol, 1985).

La seconde catégorie correspond aux invariants corrélationnels distingués en introduction. Il serait en effet intéressant de repérer les types de variables cognitives qui, intraculturellement, produisent les mêmes effets, quel que soit

par ailleurs le niveau (quantitatif) des performances. Certains aspects des résultats de Cole *et al.* (1971) correspondent à ce paradigme (par exemple l'effet de la position sériale des items sur la mémorisation, ou encore — p. 211 — les effets de familiarité qui sont identiques chez les Kpelle et les Américains, même s'il ne s'agit pas de la même familiarité).

On voit que cette direction d'analyse invite à considérer, d'un point de vue développemental et comparé, les concepts fondamentaux de la psychologie cognitive (traitement de l'information, apprentissage, mémoire, etc.). Faute de place, nous n'avons guère mis l'accent sur cet aspect, pourtant complémentaire à l'approche opératoire. En ce qui concerne la mémoire, le lecteur pourra utilement se référer à la synthèse de Wagner (1981).

CHAPITRE V

Interactions interindividuelles

Pour préciser d'un point de vue psychologique les significations du concept de socialisation, nous avons choisi de distinguer l'étude des interactions interindividuelles, telles qu'elles se présentent à l'observateur, et l'étude des rapports entre les caractéristiques individuelles (attitudes et « personnalité », valeurs et « identité ») et la culture à laquelle l'individu lui-même se réfère ou dans laquelle il vit, se transforme ou s'adapte. Pour ces deux aspects, dont le second sera traité dans le chapitre suivant, les différences culturelles, inférables par définition au niveau des *groupes* sociaux, constitueront les variables essentielles de l'analyse. Précisons que si la distinction proposée, entre les chapitres V et VI, nous a paru nécessaire pour la clarté de l'exposé, compte tenu de l'état actuel des recherches, elle est fondamentalement discutable car peut-on définir des « propriétés » individuelles (caractéristiques de personnalité) ou des « identités culturelles » indépendamment des interactions interindividuelles où elles se manifestent, s'exercent et évoluent ? La réponse à cette question ne pourra qu'être ébauchée dans la suite.

L'objet de ce chapitre se réfère à une tradition ancienne, magistralement illustrée en France par Wallon, et qui consiste à considérer *simultanément* que l'enfant se comporte dès sa naissance dans un jeu complexe d'interactions sociales et que la nature de ces échanges évolue ultérieurement de façon spectaculaire selon des processus qui mobilisent l'ensemble

du fonctionnement psychologique et de ses déterminants affectifs, cognitifs et culturels.

En ce qui concerne les jeunes enfants, l'étude comparée des affects et de la genèse des échanges sociaux s'est faite selon trois orientations complémentaires, aux intersections multiples : problématique de l'attachement, caractéristiques de l'expression émotionnelle, observation des interactions sociales précoces. Nous n'étudierons pas, ici, les émotions indépendamment des deux autres orientations, mais c'est plutôt au travers de l'étude de l'attachement et des premiers échanges sociaux que seront envisagés certains aspects de la genèse des émotions. La question des émotions et de leur expression par rapport aux différences culturelles sera également envisagée dans le chapitre suivant. Dans l'ensemble, les recherches sur les premières interactions sociales indiquent une invariance interculturelle des catégories d'observables et de leur genèse, mais une variabilité importante dans l'intensité et la fréquence relative de ces manifestations, et dans les contextes qui les suscitent.

Par ailleurs, on a souligné la diversité culturelle des pratiques éducatives, en particulier concernant la manière dont on s'occupe des jeunes enfants (la régulation des « soins »). Nous traiterons ici certains aspects de cette question qui sera reprise essentiellement dans le chapitre VII.

On examinera enfin la question des interactions entre pairs, c'est-à-dire entre enfants d'une même classe d'âge, dont l'étude comparée est encore peu avancée, en psychologie tout au moins.

I. — La problématique de l'attachement

La théorie de l'attachement (Bowlby, 1969) postule l'existence d'un besoin social primaire (et non pas secondaire par « étayage » sur les besoins physiologiques) conduisant l'enfant à rechercher l'établissement de relations avec autrui, et à privilégier certaines d'entre elles. On trouvera dans

Zazzo (1974), dans les textes qu'il a rassemblés (Anzieu *et al.*, 1974) et dans Rutter (1979), les précisions essentielles concernant les contextes historique et théorique de cette analyse, ainsi que ses aspects fondamentaux que nous ne pouvons exposer ici.

Les premières comparaisons interculturelles sur l'attachement ont été réalisées dès les années 50 par Ainsworth chez les Ganda, en Ouganda (Ainsworth, 1967). La problématique de départ était directement inspirée des premières analyses de Bowlby (1951) sur les effets de la privation de soins maternels.

Comme les observations de l'époque concernaient essentiellement des enfants hospitalisés ou vivant en institution, il était impossible de dissocier les effets de la séparation d'avec la mère des effets de facteurs traumatisants et, si l'on peut dire, annexes (maladie, déséquilibres familiaux, carences institutionnelles). Or, les descriptions ethnographiques de l'époque indiquaient que la séparation d'avec la mère était une pratique fréquente chez les Ganda au moment du sevrage, l'enfant étant envoyé chez une grand-mère ou chez tel ou tel proche de la famille. Le projet d'Ainsworth était donc d'observer un échantillon d'enfants avant le sevrage et de constituer ensuite des groupes expérimentaux selon que l'enfant serait séparé ou non de sa mère et selon le degré de rapidité du sevrage. Hélas (ou heureusement !) il fut impossible de constituer ces groupes, car la séparation d'avec la mère et le sevrage brusque se sont avérés ne pas correspondre aux pratiques coutumières, contrairement à ce que suggéraient les descriptions ethnographiques. Ainsworth (1967) déclare donc avoir modifié son plan de recherche, pour s'intéresser au développement de l'attachement (d'où l'observation d'enfants plus jeunes et plus âgés que ce qui était initialement prévu) et aux pratiques de soins maternels dans un contexte culturel déterminé.

L'ouvrage d'Ainsworth (1967) se présente comme une monographie comportant à la fois une étude ethnographique sur les Ganda, des études de cas détaillés, une analyse du développement de l'attachement et des variables paraissant liées à ce développement. Les observations ont concerné 28 enfants et leur entourage, échantillon que l'auteur elle-même juge peu représentatif de la société Ganda dans son ensemble (car moins traditionnel ou plus « acculturé »). La plupart de ces observations ont été réalisées alors que l'enfant avait entre 4 et 15 mois (souvent elles ont pu être réitérées un grand nombre de fois pour un même enfant) ; elles se déroulèrent dans le contexte de « visites » à la famille ; ces visites ont permis à Ainsworth et à son interprète de réaliser quelques observations directes (mais relatives aux représentations sociales liées à ce type de visite, comme le soulignent Kilbride et Kilbride, 1983) et de remplir progressivement un

programme d'entretien prévu à l'avance et concernant de multiples aspects du développement des enfants... selon l'opinion de leur mère (propreté, sommeil, motricité, vocalisations, socialisation, sevrage, séparations éventuelles, etc.).

En ce qui concerne l'attachement, les observations d'Ainsworth suggèrent une certaine invariance interculturelle de ses manifestations et de sa genèse. Ainsi, pour les 16 critères comportementaux interprétés comme signes d'attachement (pleurs, sourires, vocalisations différenciées ; protestations au départ de la mère, salutation à son retour ; recherche de proximité et de contact corporel ; utilisation de la mère comme « base de sécurité » pour l'exploration et comme refuge en situation « stressante » — arrivée d'un étranger, séance de photos —, etc.) seules quelques différences en intensité ou en fréquence sont signalées entre les enfants Ganda et américains. Par exemple les baisers et les embrassades ne s'observent pas pour les enfants Ganda, contrairement aux américains, et Ainsworth considère ces comportements comme appris et culturellement spécifiques. Dans l'ensemble, cependant, les manifestations de l'attachement, comme sa signification génétique, paraissent très semblables.

Ainsworth précise l'évolution de la réaction des enfants Ganda à la présence et aux sollicitations des étrangers à la famille (en l'occurrence elle-même ou son assistante, d'autant plus qu'une coutume Ganda consiste à donner le bébé à porter aux visiteurs). Cinq étapes sont distinguées au cours de la première année : indifférenciation des comportements vis-à-vis des personnes familières et de ceux vis-à-vis de l'étranger ; réponses différentes mais acceptation rapide de l'étranger ; surprise et examen attentif de l'étranger, mais sans appréhension ; réserve vis-à-vis de l'étranger, l'enfant garde ses distances, et s'il initie une interaction, c'est de loin, s'il accepte d'être porté par l'étranger, il apparaît quelque peu tendu sans être véritablement effrayé ; la peur de l'étranger se manifeste vers 6-9 mois, elle est d'intensité variable selon les enfants.

Des recherches ultérieures ont confirmé la généralité de ce type de réponse vis-à-vis de l'étranger et sa modulation. Ainsworth, elle-même, a dans

un but comparatif multiplié ses observations à Baltimore (Etats-Unis). Elle note (1977) que la peur de l'étranger apparaît plus intense chez les bébés Ganda, qui côtoient de nombreuses personnes familières mais peu d'étrangers (une recherche de Konner, 1972, citée par Ainsworth, 1977, élimine le facteur « couleur de peau » !), tandis que les bébés américains sont élevés dans un groupe social plus restreint mais ils ont plus fréquemment l'occasion de rencontrer des étrangers, ne serait-ce qu'au supermarché *(sic !)*. Chisholm (1981), comparant le développement des interactions sociales précoces dans trois groupes sociaux : Indiens Navajo (familles étendues traditionnelles ou familles nucléaires) et Anglo-Américains, souligne la similarité du développement de la peur des étrangers au cours de la première année chez les enfants Navajo et anglais (prépondérance de peur vers 9 mois dans les deux groupes, selon une technique adaptée de Konner, 1972) ; au cours de la deuxième année, les enfants Navajo apparaissent plus effrayés que les anglais, mais « l'étranger » était lui-même anglais ; le moment où la peur est la plus intense se produit trois mois plus tôt chez les enfants Navajo des familles nucléaires que chez les enfants Navajo des familles étendues.

Concernant d'autres critères de l'attachement (le sourire spontané et les pleurs au départ de la mère), Super et Harkness (1982*a*) présentent, d'après Landau (1977) et Kagan (1976), des courbes indiquant des différences interculturelles importantes dans la *fréquence* de ces comportements, mais l'*évolution* de cette fréquence selon l'âge est analogue dans les divers groupes culturels (émergence, mode et diminution apparaissent à peu près aux mêmes âges).

Par ailleurs les recherches interculturelles contribuent à l'étude de l'effet du maternage multiple sur la constitution des attachements. Reed et Leiderman (1981) présentent quelques résultats sur cette question. Cette recherche a été effectuée chez les Gusii du Kenya où, comme dans de nombreuses sociétés, les enfants mêmes relativement jeunes (chez les Gusii, les enfants entre 7 et 12 ans sont peu disponibles car souvent scolarisés) doivent s'occuper des bébés, en raison des travaux agricoles effectués par les mères. Il était donc possible de comparer le développement des manifestations d'attachement vis-à-vis de la mère, de l'enfant prodigant habituellement les soins en l'absence de la mère, d'une personne adulte non familière (mais Gusii). Des enregistrements vidéo ont été effectués dans une succession précise de situations : appro-

che de l'enfant par la personne concernée, jeu avec lui, séparation, retour. Or, on observe entre 6 et 30 mois, une évolution comparable des manifestations de l'attachement pour la mère et pour l'enfant « nourrice » : cette évolution est bimodale (un premier mode vers 10-11 mois, un déclin qui est maximum vers 15-16 mois, un second mode vers 20 mois suivi d'un nouveau déclin maximum vers 25-27 mois). Pour la personne non familière, les comportements d'attachement augmentent de façon comparable de 6 à 8 mois et diminuent ensuite dès 9 mois pour être inexistants à partir de 12 mois (les auteurs n'indiquent aucune information sur d'éventuelles réactions de défiance vis-à-vis de « l'étranger »). Comme les observations ont été réitérées à trois mois d'intervalle pour les mêmes enfants, il est possible d'interpréter cette évolution avec l'âge comme étant génétique et non pas différentielle. Les auteurs commentent ces résultats en postulant qu'une première forme d'attachement — non spécifique — se constitue avant 10 mois et que cette sécurité est ultérieurement remise en cause pour conduire à l'établissement d'une nouvelle forme d'attachement (spécifique) vers 18-22 mois. Faut-il y voir un effet de la transformation de l'attachement qui accéderait à cette époque à un niveau symbolique ?... Quoi qu'il en soit, soulignons le parallélisme du développement des manifestations d'attachement pour les personnes familières ; ce résultat, obtenu selon une procédure méthodologique plus contrôlée, rejoint les observations plus anciennes d'Ainsworth (1967) qui notait, chez les Ganda, l'existence d'attachements multiples d'intensité variable (vis-à-vis du père, d'une grand-mère, d'un autre adulte familier ou d'un membre de la fratrie).

Un aspect important du travail d'Ainsworth (1967) consistait déjà à différencier *qualitativement* les attachements des bébés à leur mère. Trois groupes étaient distingués : les enfants jugés non attachés, ou plus exactement non *encore* attachés à leur mère (5 enfants), les enfants ayant développé un attachement sécurisant (16 enfants) et ceux dont l'attachement n'était pas suffisamment sécurisant (pleurs fréquents, impossibilité de tolérer la plus petite distance d'avec leur mère :

7 enfants). A propos de ces aspects qualitatifs, Ainsworth (1977) insiste sur l'importance des différences interindividuelles et donc de variables intraculturelles.

En poursuivant ces analyses qualitatives, il est devenu fréquent d'utiliser la fameuse « situation inhabituelle » *(« strange situation »)* qui consiste à observer les enfants dans un environnement non familier et riche en objets à explorer (on varie dans un ordre déterminé la présence de la mère et/ou d'un étranger, ainsi que l'observation du bébé seul, Ainsworth *et al.*, 1978, p. 37 en particulier). Les observations sont ensuite classées selon trois grands types d'attachements, comportant eux-mêmes plusieurs modalités : le type A correspond grossièrement à un attachement spécifique non élaboré ; le type B, à un attachement sécurisant (recherche de la proximité de la mère, manifestations enjouées et spécifiques à son retour, etc.) permettant d'explorer tranquillement l'environnement et éventuellement de tolérer la présence d'un étranger et la séparation d'avec la mère ; le type C, à un attachement non sécurisant (enfants passifs, coléreux, résistants, la présence de la mère restant inefficace même si l'enfant manifeste vis-à-vis d'elle des comportements spécifiques). Il était inévitable que des études interculturelles comparent la fréquence de ces types d'attachement, mais Sagi et Koren (1985) analysant les résultats obtenus dans neuf laboratoires (trois en Allemagne, deux aux États Unis, un en Suède, au Japon, en Israël (kibboutz) et en Hollande) soulignent la difficulté méthodologique de ces comparaisons : variabilité des procédures utilisées, échantillonnage parfois faible et surtout : dépendance contextuelle des observables et variation culturelle de la signification psychologique de la situation, ce qui rend particulièrement hasardeux l'interprétation de résultats tels que la plus grande fréquence de « type C » chez les enfants israéliens (kibboutz) et japonais.

Dans l'ensemble, le principal problème est celui de la signification culturelle des comportements considérés comme signe d'attachement. Si les grandes catégories d'observables se retrouvent d'une société à l'autre (avec des variations en fréquence), leur interprétation doit être modulée selon les représentations culturelles et, par exemple, Reed et Leiderman (1981) éliminent explicitement de leur analyse le contact œil à œil et les regards dirigés vers les personnes — indices considérés ailleurs comme signes d'attachement parmi d'autres — en raison de la signification particulière de ces comportements chez les Gusii (les enfants étant très tôt habitués à ne pas regarder directement une personne ayant un statut plus élevé).

II. — LES INTERACTIONS SOCIALES PRÉCOCES

On envisagera ici les premières interactions sociales dans leur ensemble, sans se limiter à la problématique de l'attachement. De réalisation récente, les recherches en ce domaine cherchent à évaluer l'impact des différences culturelles sur les modalités des échanges sociaux entre le bébé et son entourage. Cependant, malgré cette unité d'objectif, les perspectives et méthodes sont variables et les résultats assez hétérogènes. Il convient en particulier de différencier les recherches qui utilisent des situations spécifiques et contrôlées pour en inférer des différences dans les styles d'interaction (Dixon, Tronick, Keefer, Brazelton, 1981 ; Callaghan, 1981, par exemple) et celles qui visent à se donner une représentation la plus réelle possible de la nature des échanges dans tel ou tel groupe culturel (Leiderman et Leiderman, 1977 ; Lewis et Ban, 1977, parmi d'autres). Les principales références sur ce thème ont été rassemblées par P. H. Leiderman, Tulkin et Rosenfeld (1977), par Field, Sostek, Vietze et P. H. Leiderman (1981) et par Sabatier (1986).

A / Observations spécifiques et styles d'interaction

Un premier groupe de travaux porte sur le développement néo- et périnatal, selon la perspective de Brazelton (Brazelton, 1979 ; Brazelton et Als, 1978, pour des publications en français). On sait que cette orientation est fondamentalement interactionniste ; elle conduit donc à envisager le comportement des enfants dans un contexte culturel particulier comme étant à la fois *déterminant de* et *déterminé par* les attentes culturelles (« ... *infant behavior (...) as a shaper of and as shaped by cultural expectations* », Lester et Brazelton, 1982, p. 27-28). De nombreuses observations comparatives ont été réalisées selon cette optique. Longitudinales dans leur principe, elles consistent à suivre l'évolution des nourrissons sur quelques jours ou quelques semaines, en s'appuyant essentiellement sur les indices du *Neonatal Behavioral Assesment Scale* (Brazelton, 1973).

L'une de ces recherches (Brazelton *et al.*, 1976, citée par Lester et Brazelton, 1982) compare aux premier, cinquième et dixième jours, les comportements d'enfants zambiens (de milieu défavorisé) à des américains (« Caucasiens ») — 10 enfants dans chaque groupe. L'état des enfants zambiens à la naissance est assez critique, en raison de la malnutrition et de l'état de santé de leur mère, et, comparée aux américains, ils présentent peu de réactions aux stimulations physiques ou sociales. Mais, alors que les américains évoluent assez peu sur les 10 jours, les zambiens « récupèrent » de façon spectaculaire : à 5 jours, la seule différence significative entre les deux groupes est en leur faveur et, à 10 jours, des différences significatives sont observées dans les deux sens, les zambiens présentant par exemple plus d'intérêt social vis-à-vis de l'examinateur et, globalement, plus d'alerte. Cette évolution est interprétée non seulement par l'effet de la réhydratation mais aussi par l'influence des pratiques et attentes culturelles concernant l'activité du bébé : on s'attend à ce que l'enfant réponde, on fait comme s'il était vigoureux et, de fait, il le devient ; dès le premier jour, le bébé est amené à la maison et tout le monde le manipule et joue avec lui ; à l'opposé, les bébés américains restent à l'hôpital pendant trois jours et sont dans l'ensemble moins manipulés et plus isolés.

Une autre recherche (Brazelton *et al.*, 1969, citée par Lester et Brazelton, 1982) a été effectuée à Zinacantan (village Maya des montagnes du sud du Mexique). Cinq enfants seulement ont pu être observés pendant une semaine. Ici, le comportement des enfants, influencé entre autres par l'altitude, est au départ calme et cependant éveillé ; il induit des pratiques de soins plutôt passives mais tranquilles et attentives, et finalement, dès la première semaine, des différences apparaissent par rapport aux bébés américains, en particulier concernant : la capacité de maintenir un état d'alerte tranquille, la lenteur et la souplesse des transitions d'un état à un autre, l'absence de comportements extrêmes (cris ou succion intenses par exemple).

De l'ensemble des observations rapportées (d'autres recherches ont été menées au Japon, au Guatemala, à Porto Rico, etc.) il ressort une variabilité des « compétences » des nouveau-nés et de leur évolution ; ces différences sont interprétées non seulement en raison de facteurs physiologiques ou de certains handicaps « bio-médicaux », mais aussi en tenant compte des types d'interactions sociales qui s'établissent dès les premiers jours et qui dépendent elles-mêmes des représentations et pratiques culturelles.

Cependant, Dixon, Tronick, Keefer et Brazelton (1981), étudiant minutieusement, chez les Gusii du Kenya, l'évolution (de 2 à 12 semaines) des interactions en « face à face » entre l'enfant et sa mère, précisent les limites et la portée

des différences culturelles dans l'établissement des premiers échanges sociaux. Selon ces auteurs, il y aurait lieu de distinguer des aspects structuraux et universels, qui définissent en quelque sorte la nature de l'échange (l'éventail des comportements, les états affectifs et leur évolution cyclique, l'organisation synchronique et diachronique de l'échange) et des aspects variables culturellement : variations quantitatives (fréquence des éléments précédents) et aspects pragmatiques (qui initie les échanges ? qui suit ? quels comportements sont retenus comme signaux ? quelles significations ou finalités sont attribuées aux comportements ?). La procédure employée dans cette recherche est voisine de celle habituellement utilisée en laboratoire : alors que le bébé est dans un état d'alerte tranquille et que les stimulations environnantes sont limitées au maximum, on demande à la mère de « parler à son bébé, jouer avec lui, retenir son attention » ; l'utilisation d'un miroir permet très simplement d'enregistrer simultanément les comportements de la mère et de son enfant. Or, malgré des différences importantes entre les cultures Gusii et américaines sur le plan des interactions en face à face (dévalorisation et évitement du contact œil à œil dans l'une, valorisation dans l'autre), l'analyse des observations fait apparaître une organisation similaire des échanges pour les deux groupes culturels (même gamme d'états affectifs, même transitions progressives d'un état à un autre, même organisation en cycles des affects et de l'attention, même capacité adaptative des mères en particulier sur le plan du langage, etc.). Cependant, des différences apparaissent sur certains aspects. Ainsi, la durée des phases de jeu et de parlé est plus courte chez les Gusii (bien que leur fréquence totale soit identique) et le regard est moins souvent dirigé vers l'enfant. En fait, tout se passe comme si les mères Gusii recherchaient l'établissement d'une interaction douce et calme, en évitant les échanges trop intenses. Ainsi, si les états affectifs de la mère et de l'enfant Gusii sont synchrones dans 40 % des cas (contre 19,8 % aux Etats-Unis), c'est plus souvent sur des états d'intensité moyenne et non pas sur le versant très interactif

(« jouer », « parler ») et, lorsque l'enfant se dirige vers ces états très interactifs (ex. : passant de « jouer » à « parler »), les mères Gusii présentent des comportements moins intenses plus souvent que les mères américaines qui de leur côté ont tendance à amplifier et à soutenir le jeu et le « parlé » jusqu'aux limites des capacités de leur enfant. L'uniformité et la régularité des interactions mères/enfants Gusii est également renforcée par le fait que les mères changent d'état de façon plus progressive. En définitive, les auteurs concluent que « l'interaction en face à face semble avoir une structure sous-jacente universelle qui est modifiée par les attentes et finalités culturelles spécifiques », p. 166. Ils notent également l'existence de différences interindividuelles qui modulent sans supprimer l'influence culturelle.

L'âge de 3-4 mois est souvent considéré comme marquant un changement aussi bien dans les compétences des nourrissons que, corrélativement, dans les attitudes et les comportements de l'entourage. Super et Harkness (1982*a*) — citant Super, 1980 — soulignent à ce propos le parallélisme de cette évolution au Kenya (Kipsigis) et aux Etats-Unis, évolution caractérisée dans les deux cas par un changement dans les conceptions que les parents ont de leur bébé (conception plus « personnalisée ») et par un développement des jeux sociaux qui apparaissent globalement très similaires. Cependant, comme dans la recherche de Dixon *et al.* (1981) qui portait sur des enfants âgés de 2 à 12 semaines, l'utilisation d'une quantification précise dans des situations contrôlées met en évidence des différences qui, *interprétées*, permettent de définir des styles d'interactions culturellement différents. La recherche de Callaghan (1981) en est un bon exemple. Trois groupes culturels des Etats-Unis sont comparés : les Hopi, les Navajo et les « Anglo » (population blanche, de classe moyenne, à Chicago). Les différences au niveau des observables (que l'on ne peut rapporter ici en détail) sont utilisées pour définir des styles d'interactions particuliers à chacun des trois groupes : 1 / les mères Navajo obtiennent effectivement l'attention de leur bébé, mais sans les sur-stimuler ; elles

laissent les enfants aller et venir selon leur propre rythme et obtiennent ainsi de longues périodes de regard mutuel ; 2 / les mères Hopi obtiennent également de longues périodes de regard mutuel mais de façon plus active en instaurant une sorte de communication qui se traduit par une adaptation plus grande à l'état actuel de l'enfant (ce sont les mères Hopi qui différencient le plus leur comportement selon qu'il y a ou non « regard mutuel ») ; 3 / les mères Anglo paraissent plus intrusives et plus stimulantes, les bébés sont également plus actifs, ce qui se traduit par des périodes de regard mutuel plus nombreuses mais plus brèves.

Un autre traitement possible des mêmes types d'observation consiste à rechercher des liens entre variables comportementales. Ainsi, Field et Widmayer (1981) comparent les comportements de jeu en face à face (enfants âgés de 3-4 mois) dans quatre groupes culturels aux Etats-Unis (cubains, portoricains, américains du Sud, Noirs américains) et constatent au niveau des groupes une relation *inverse* entre le temps pendant lequel la mère parle à son enfant et le temps pendant lequel l'enfant regarde sa mère ; ils confirment ainsi des recherches antérieures effectuées auprès d'un échantillon uniquement américain et suggèrent qu'un niveau d'activité maternelle trop élevé induit des comportements d'évitement. Selon une démarche voisine, et toujours au même niveau d'âge, Fajardo et Freedman (1981) tentent de mettre en rapport la rythmicité du comportement maternel et le degré d'attention des bébés : cette liaison apparaît positive chez les Noirs et surtout les Blancs des Etats-Unis, négative chez les Navajo, mais la rythmicité est simplement évaluée sur les vocalisations et comme les mères Navajo vocalisent peu, l'échantillon se trouve biaisé puisque on ne retient que les mères qui vocalisent. Les conclusions des auteurs, concernant l'efficacité non intrusive des mères Navajo, rejoignent celles de Callaghan (1981).

B / Les interactions effectives

Les recherches précédentes fondent leur analyse sur l'utilisation de situations-test telles que le *Neonatal Behavioral Assessment Scale,* ou l'enregistrement contrôlé des interactions en face à face, d'autres recherches visent à déterminer et comparer les interactions sociales précoces telles qu'elles se présentent « naturellement » dans les divers groupes sociaux.

Ainsi, Sostek *et al.* (1981) analysant des films ethnographiques réalisés dans une île des Philippines (Fais) et comparant cette analyse avec des films réalisés aux Etats-Unis (Washington) constatent moins de face à face chez les Fais (la posture typique des jeunes enfants étant d'être assis sur les genoux de leur mère ou nourrice, avec le visage tourné vers l'extérieur) ; ils notent cependant la possibilité de « face à face » sans être « en face », l'enfant tournant la tête vers la personne qui le porte...

Dans la recherche de Lewis et Ban (1977) où sont comparés des dyades mère/enfant de Yougoslavie (ville et campagne) et des Etats-Unis, l'objectif était explicitement que les sessions d'observation soient « aussi naturelles que possible » et les mères, filmées chez elles, étaient invitées à « oublier la présence de l'observateur » : les comportements des enfants (3 mois environ) comme ceux des mères sont jugés peu différents selon les trois groupes considérés et les auteurs, intégrant à leur analyse d'autres recherches, insistent plus sur les invariances interculturelles que sur les différences, mais leurs critères sont assez grossiers puisqu'ils indiquent comme « invariances interculturelles » le fait que mère et enfant utilisent les vocalisations comme stimulations ou réponses réciproques, que le sourire est « presque toujours » une réponse au comportement maternel, que « sourire » et « jouer » sont des comportements maternels peu fréquents, contrairement à « porter » ou « regarder » !...

Leiderman et Leiderman (1977) utilisant une méthode d'échantillonnage, cherchent à préciser l'environnement social des enfants (entre 1 et 14 mois) d'un village Kikuyu (Kenya). Ils observent que c'est la mère qui s'occupe principalement de l'enfant jusqu'à ce que celui-ci atteigne 5 mois ; pendant cette période, d'autres « nourrices » prennent de plus en plus d'importance et, à partir de 5 mois, la mère reste la principale « nourrice » mais pour moins de 50 % des observations, dans 40 % des cas une jeune fille la remplace et pour le reste des observations il s'agit d'un jeune garçon ou d'une vieille femme. De plus, les interactions sont différentes selon qu'il s'agit de la mère ou des nourrices : celles-ci sont plus disponibles pour des interactions sociales directes (en dehors des soins) ou pour simplement porter l'enfant, tandis que la mère, lorsqu'elle porte son enfant (ou lorsqu'elle est simplement près de lui) est plus souvent que les nourrices occupée simultanément à d'autres tâches. Des différences apparaissent également selon la stratification sociale et des facteurs comme le degré de disponibilité de la mère ou le niveau de ressources sont invoqués en soulignant l'importance des changements économiques actuels dans cette société.

Une recherche de Lasky *et al.* (1983) effectuée au Guatemala (culture Ladino) confirme l'intérêt de différencier les types de stimulation sociale apportés par les diverses personnes qui s'occupent de l'enfant. Les observations indiquent que si la mère est la personne qui s'occupe principalement de l'enfant (d'où le fait qu'elle le porte et lui parle plus souvent), les interactions sociales non directement liées aux soins (les jeux sociaux par exemple) concernent principalement la fratrie.

Dans l'ensemble, les recherches comparatives sur les interactions sociales précoces apparaissent encore trop hétérogènes et parfois même trop anecdotiques pour que l'on puisse en tirer des conclusions générales, d'autant plus que des problèmes de méthode se posent souvent (échantillon trop faible pour être représentatif, pseudo-objectivité du film dans certaines situations « naturelles »). Deux directions d'analyse sont à souligner : celle qui consiste à analyser l'impact culturel comme modulant des processus interactifs fondamentaux (ex. : Dixon *et al.*, 1981), celle qui cherche à définir des styles d'interaction sociale en regroupant et interprétant des différences objectivement constatées (Callaghan, 1981). L'une et l'autre de ces directions implique de dépasser un simple constat empirique des ressemblances et des différences. Les recherches en situation naturelle ont de leur côté l'intérêt de modifier éventuellement certains stéréotypes (comme la continuelle présence des mères africaines auprès de leur bébé, Leiderman et Leiderman, 1977).

III. — Soins aux jeunes enfants et environnements

L'étude des soins prodigués aux jeunes enfants et, plus généralement de l'éducation traditionnelle à tous les âges du développement, peut être envisagée de plusieurs points de vue. Comme ces représentations et pratiques déterminent en partie l'environnement social de l'enfant, on peut analyser cette question sous l'angle de la socialisation interindividuelle (point de vue adopté dans les deux paragraphes précédents). Mais comme il s'agit également d'enculturation et de transmission éducative, ce thème correspond également aux objectifs des chapitres VI et VII. Nous nous contenterons donc, ici, d'indiquer quelques aspects du problème.

Il faut tout d'abord souligner la variabilité des pratiques de soins. Si l'on prend le critère culturel, les données ethnographiques, comme celles rassemblées par Whiting et Child, 1953, fourmillent d'indications ou d'anecdotes pouvant illustrer cette diversité dans des domaines aussi divers

que : l'allaitement (et l'utilisation éventuelle du sein maternel comme « consolateur »), les modalités et l'âge du sevrage (cet âge peut varier du « plus tôt possible » — comme paraît-il aux îles Marquises pour des raisons esthétiques — jusqu'à 5-6 ans et même jusqu'à la puberté pour le dernier-né dans une région de l'Inde), les massages (pour l'anecdote, Whiting et Child, 1953, rapportent que le massage des organes génitaux est utilisé chez les Alorais d'Indonésie pour calmer l'enfant, après le sevrage, comme substitut de la présentation du sein maternel), l'apprentissage de la propreté, la sexualité, etc.

Par rapport à ces différences, précisons les remarques suivantes :

— Tout d'abord, si des variations culturelles s'observent au niveau des pratiques, elles sont également analysables à un niveau représentatif (Stork, 1986, et notre chapitre VII) car les diverses conceptions culturelles de l'enfance induisent des comportements spécifiques et attribuent des significations différentes aux mêmes comportements enfantins. Tulkin (1972) cite par exemple une étude de Rebelsky et Abeles (1969) où l'on signale l'interprétation différente des pleurs des bébés aux Etats-Unis, où les pleurs sont interprétés comme une demande d'aide et induisent fréquemment l'allaitement, et en Hollande, où les pleurs sont considérés — au moins à l'époque — comme un comportement normal du bébé, bon pour les poumons et que l'on ne doit pas nécessairement interrompre.

— La variation des pratiques de soins, et des représentations qui leur sont liées, est également observable au niveau intraculturel et éventuellement sous-culturel (Boltanski, 1969 ; Tulkin, 1972 ; Weisner et Eiduson, 1986 ; Sabatier, 1986). Aucun grand ensemble culturel n'est homogène de ce point de vue et, comme le souligne Sabatier (1986), l'homogénéité des sociétés occidentales en ce domaine est une « illusion de contraste ».

— Il faut enfin considérer les évolutions historiques. Boltanski (1969) et Delaisi de Parseval et Lallemand (1980) en présentent certains aspects pour la France. De même, on peut souligner l'importance des changements historiques dans des sociétés considérées comme traditionnelles (Ainsworth, 1967, à propos de l'âge et des modalités du sevrage chez les Ganda).

Ces différences suggèrent deux questions fondamentales. La première pose le problème de leur effet à plus ou moins long terme sur le développement psychologique. Il s'agit là, compte tenu des remarques précédentes, d'un débat qui est général avant d'être interculturel. A titre illustratif, dans notre domaine, citons Ainsworth (1967) qui tente de relier la qualité de l'attachement à des variables *intraculturelles* concernant la pratique des soins (il y aurait un effet positif de la quantité globale des soins, et de la qualité informative des mères sur leur enfant). Selon une démarche voisine, Munroe

et Munroe (1980) calculent, pour 11 enfants Logoli (Kenya), des corrélations entre certains indices de maternage (recueillis alors que les enfants avaient entre 7 et 13 mois) et, quatre ans plus tard, des indices censés refléter l'optimisme (choisir une photo ou un dessin souriant), la confiance (jouer avec des jouets en étant seul à côté d'un étranger), le sentiment de sécurité (à quelle distance de la maison se trouve l'enfant pendant son temps libre ?). Ils observent par exemple une corrélation positive entre la quantité de contact *(holding)* maternel (mais pas la quantité totale de contact) et les variables affectives mentionnées. Le concept d'attachement est invoqué pour expliquer ce résultat. Dans un autre article (1984), les mêmes auteurs rapportent à propos des mêmes enfants des résultats surprenants et discutables : corrélation *négative* entre la quantité de contact maternel et deux indices « cognitifs » recueillis quatre ans plus tard (les auteurs eux-mêmes signalent que ce résultat est en désaccord avec le type de liaison — positif — habituellement observé entre la qualité des interactions mère/enfant et les scores de développement) ; en fait, dans cette recherche, d'autres variables de maternage ne sont pas reliées, dans un sens ni dans un autre, avec les indices cognitifs ultérieurs. Dans l'ensemble, il est prématuré de tirer des conclusions sur les effets à long terme de la variabilité des expériences infantiles (Sabatier, 1986) et les analyses actuelles de la psychopathologie développementale (Cicchetti, 1984 ; Gerber, 1984 ; Sroufe et Rutter, 1984) témoignent de la complexité des liaisons envisageables, probables ou attestées.

La seconde question pose le problème de l'origine des différences culturelles dans la pratique des soins et de leur évolution historique. Trois directions d'analyse peuvent être suggérées.

— La première, déjà mentionnée et traitée dans le chapitre VII, considère l'importance des conceptions culturelles de l'enfant et des âges de l'enfance (Harkness et Super, 1983).

— La seconde envisage le facteur écologique. Whiting (1981) invoque les contraintes climatiques et analyse de ce point de vue la répartition

géographique de l'usage du berceau. LeVine (1977) limite l'importance des « valeurs » culturelles en tant que telles et considère les pratiques de soins comme étant (même non explicitement ou non consciemment) des stratégies de réponses adaptées aux contraintes environnementales et reliables à trois grands objectifs parentaux hiérarchisés et universels (1 / la survie et la santé de l'enfant ; 2 / si l'objectif 1 est assuré, le développement des capacités de l'enfant pour lui assurer ultérieurement une autosuffisance économique ; 3 / si les objectifs 1 et 2 sont assurés, le développement des compétences pour maximiser d'autres valeurs culturelles). Ainsi, si les Hausa du Sud saharien ont l'habitude de porter leurs enfants et de limiter la mobilité des jeunes enfants qui peuvent marcher, ce serait pour éviter les risques de brûlure lorsque, l'hiver, l'harmattan souffle du nord et impose d'alimenter un feu pendant la nuit. Erchak (1980) interprète selon cette optique des observations réalisées chez les Kpelle du Libéria.

— La troisième interprétation que l'on peut suggérer est le développement des contacts entre cultures notamment dans le cas des migrants (Field et Widmayer, 1981).

IV. — Les interactions entre pairs et la socialisation « horizontale »

Si ce chapitre intitulé « interactions interindividuelles » est centré sur les échanges sociaux chez les jeunes enfants, c'est qu'il n'existe que peu de comparaisons interculturelles (et psychologiques) concernant les variations comportementales de la socialisation ultérieure. Cela est particulièrement vrai à propos des interactions entre pairs (groupes de camarades, socialisation différentielle des sexes, spécificité de la fratrie) dont l'importance est généralement reconnue mais qui sont rarement analysées en elles-mêmes (par exemple, les recherches sur les jeux sont plus centrées sur le contenu des jeux et leurs aspects cognitifs que sur les interactions sociales ; ou encore on s'attache simplement à déterminer la répartition des activités des enfants entre les jeux (en particulier en groupe) et les travaux divers (Whiting et Whiting, 1975 ; Dasen, 1985).

Pourtant l'existence de regroupements entre pairs de même sexe constitue sans doute l'un des universaux psychologiques les plus manifestes.

Dans leur comparaison systématique entre six cultures — Taira (dans l'île d'Okinawa au Japon), Tarong (île de Luçon aux Philippines), Khalapur (en Inde, près de Delhi), Nyansongo (ethnie Gusii au Kenya), Juxtlahuaca (culture ladino, près d'Oaxaca, Mexique), Orchard Town (Nouvelle-Angleterre, Etats-Unis) —, Whiting et Whiting (1975) soulignent que, quelle que soit la culture, les enfants sont associés avec des compagnons de même sexe dans près d'un tiers des observations échantillonnées (cette fréquence s'étend de 25 % dans le cas des Philippines à 33 % pour l'Inde et les Etats-Unis). Dans cette recherche, les observations sont essentiellement analysées pour mettre en rapport des caractéristiques du comportement individuel et des caractéristiques culturelles (chapitre VI) mais l'une des analyses consiste à différencier les actes sociaux des enfants selon qu'ils sont dirigés vers des jeunes enfants, vers les parents ou vers les pairs. Or, non seulement 65 % des actes codés sont dirigés vers les pairs de même sexe, mais de plus la nature de l'ensemble des actes dirigés vers des pairs (quel que soit leur sexe) suggère la spécificité des ces interactions : il y a relativement plus de comportements « sociables » (interactions amicales), « agressifs » (jeux brutaux, coups, insultes), « pro-sociaux » (suggérer de prendre ses responsabilités, réprimander) ; remarquons que le premier type d'actes est également fréquent vis-à-vis des parents et que les deux autres le sont vis-à-vis des jeunes enfants. Ces caractéristiques paraissent assez stables d'une culture à une autre puisque les trois types de comportements mentionnés sont effectivement les trois plus fréquents envers les pairs dans quatre cultures (six catégories de comportements étaient distinguées) ; pour les Philippines et le Mexique, les comportements « pro-sociaux » vis-à-vis des pairs n'arrivent qu'en quatrième position, au profit des comportements « éducatifs » (par exemple : offrir de l'aide, encourager).

D'une manière générale, il est éclairant de distinguer la socialisation « verticale » (comportements et apprentissages sociaux en rapport avec des plus jeunes et des plus âgés) et la socialisation « horizontale », plus

symétrique, qui, comme on l'a souligné depuis longtemps (Piaget, 1932, en particulier), constitue un lieu privilégié d'exercice des relations sociales, d'apprentissages de toute nature et de préparation à la vie adulte. Comme dans le cas des interactions précoces (Dixon *et al.*, 1981, notamment), cette forme de socialisation devrait pouvoir s'analyser en distinguant des aspects fondamentaux et universels (suggérons : la centration et la décentration, les identifications positives et négatives, la compétition, le clivage in-group/out-group, l'organisation en petits groupes se regroupant en bandes — cf. Dunphy, 1963, cité dans Lehalle, 1985 —, la similarité et la complémentarité dans les groupes de camarades, etc.) et des modulations liées aux contraintes environnementales et aux représentations culturelles. Il serait en particulier intéressant de tester la généralité transculturelle des changements qui s'opèrent vers 6-7 ans dans l'organisation des groupes de camarades : passage d'une activité simplement *en groupe* (même si l'on est « ensemble » et s'il y a imitation réciproque, les activités restent parallèles ou simplement associées — selon la terminologie de Parten cité par Hurtig et Paillard, 1971) à une activité *de groupe* (existence d'un but commun, et non pas simplement individuel, auquel chacun collabore pour une part, avec différenciation de rôles, etc.). De même, des descriptions génétiques comme celle de Selman (1981) pourraient servir de point de départ à des comparaisons interculturelles.

Complémentaire à cette analyse générale — qui, jusqu'à présent, n'intègre guère de données comparatives — il conviendrait d'étudier la modulation des échanges « horizontaux », selon des variables culturelles. Sur ce thème, il n'existe que peu de recherches expérimentales. Citons cependant Lancy et Madsen (1981) qui, au travers de situations créées *ad hoc,* étudient en Nouvelle-Guinée les comportements altruistes, coopératifs (etc.) entre enfants (scolarisés), selon les relations existant entre leurs groupes d'appartenance : le fait d'appartenir à un même *clan* induit plus de comportements pro-sociaux ; les autres variables sociales — appartenance à des clans « alliés » ou « ennemis », à une même *tribu* (regroupement plus général que les clans) — ne conduisent pas à l'observation de différences systématiques. Les mêmes auteurs observent également que des variables identifiables à un niveau culturel et ethnographique (« agressivité » *vs* « coopération ») se retrouvent dans les échanges entre enfants dans les mêmes situations « artificielles ».

Erny (1972), dans sa synthèse ethnologique sur les enfants

et adolescents d'Afrique noire, souligne l'importance de la socialisation horizontale (d'autant plus si, comme en Afrique, l'âge et le « principe de séniorité » sont des critères importants de l'organisation sociale) et la généralité de la prise en compte traditionnelle de cette forme de socialisation. Au moment du sevrage, l'enfant est invité à exercer et développer ses activités dans son groupe d'âge et selon les représentations et normes culturelles (Rabain, 1979). C'est un peu comme s'il passait d'une relation asymétrique de dépendance à l'apprentissage de relations symétriques d'interdépendance. Cependant, Erny (1972) précise que les interactions dans les groupes d'enfants africains sont elles-mêmes organisées selon le principe de séniorité : « l'âge signifie savoir et autorité » (p. 83), le cadet doit respect et soumission à son aîné qui en retour — surtout dans la fratrie — est considéré comme responsable de l'enfant plus jeune et lui doit assistance et secours.

La coutume et la tradition règlent l'organisation de ces classes d'âge de façon plus ou moins précise, il y a souvent constitution de véritables sociétés enfantines : *yirde* chez les jeunes Foulbé dès 4-5 ans, ou chez les Bambara le *cékorobani* (« petit vieil homme important »), société qui traditionnellement, selon Zahan cité par Erny (1972), a ses masques, ses autels, ses sacrifices de lézards offerts par les enfants eux-mêmes. Des différences culturelles importantes apparaissent sur le plan de l'organisation des classes d'âge. Dans certaines ethnies, la vie sociale des jeunes est très indépendante de la vie sociale des adultes. Citons par exemple le cas extrême des garçons Nyakyusa qui, entre 6 et 11 ans, se retrouvent au pâturage pour garder le bétail — là, ils se choisissent un chef et élaborent des lois et des coutumes qui leur sont propres — et qui, vers 11 ans, passant de l'élevage à l'agriculture, sont amenés à créer un nouveau village où ils se retrouvent exclusivement entre jeunes, intégrant progressivement leurs cadets immédiats... jusqu'à une certaine limite (lorsque les aînés ont entre 16 et 18 ans) qui impose à la classe d'âge suivante de constituer son propre village, etc. ; à l'inverse, chez les Gusii du Kenya, il y a peu de groupes d'enfants vraiment organisés, en dehors de la fratrie.

Ces exemples, rapportées par Erny (1972), correspondent à des descriptions ethnographiques parfois anciennes, mais Ohuche et Otaala (1981) signalent également l'existence, en Afrique et plus particulièrement au Nigéria, de groupes de pairs organisés : il s'agit principalement de sociétés de danse

(exclusivement masculines) avec leurs coutumes, leurs secrets, leurs épreuves d'endurance, etc.

De même Guignard (1973) étudie de façon précise (et ethnographique) l'organisation traditionnelle et les fonctions des « classes d'âge » Malinké et des « associations d'âge » Peuls (département de Kédougou, au Sénégal) ; cette recherche présente l'intérêt d'analyser la transformation de ces groupes d'âge en raison de l'évolution économique et sociale : la socialisation horizontale prend la forme de « clubs » qui n'ont plus les fonctions économique et éducative antérieures (transmission culturelle), mais conservent leur rôle dans l'organisation des loisirs et des échanges entre pairs de même âge, selon des modalités qui paraissent assez proches de ce que l'on connaît par ailleurs sur les groupes d'adolescents.

Par ailleurs, l'analyse de Erny apporte quelques indications sur les différences selon le sexe (en régime virilocal, l'organisation en classes d'âge serait plus importante pour les garçons que pour les filles), et sur la manière dont se trouvent diversement réglés (selon les ethnies) les rapports entre garçons et filles et la sexualité.

Les observations de Rabain (1979) réalisées chez les Wolof du Sénégal sont en accord sur de nombreux points avec l'analyse de Erny (1972) qui cite d'ailleurs les premiers travaux de cet auteur. Les interventions des adultes Wolof modulent et régulent les interactions entre enfants, de telle sorte que ceux-ci assimilent progressivement une organisation qui distingue : 1 / le « *moroom* » (« l'égal », « le compagnon ») — qui, par exemple, est celui avec qui on peut rivaliser, se battre, car l'affrontement socialisé renforce l'appartenance à une même classe d'âge, mais il ne faut pas que l'un triomphe de l'autre : cela nierait précisément la qualité de *moroom* — ; 2 / les aînés que l'on doit respecter, et 3 / les cadets dont on est responsable. Vers 6 ans, l'enfant est censé savoir se comporter selon cette organisation... qui, cognitivement (et structuralement), n'est pas sans rapport avec les « relations asymétriques et transitives » chères à Piaget.

CHAPITRE VI

Individus et groupes

Dans ce second chapitre concernant la socialisation, l'analyse portera sur les rapports entre caractéristiques individuelles et caractéristiques culturelles. Trois champs de recherches, aux nombreuses intersections, seront successivement envisagés. On abordera tout d'abord la question des déterminations culturelles de la personnalité ; on discutera ensuite quelques analyses autour du concept d'identité culturelle et, pour finir, les études sur le développement moral (et les valeurs en général) seront l'occasion d'un retour à une problématique génétique plus spécifique.

I. — « CULTURE ET PERSONNALITÉ » OU CULTURE ET COMPORTEMENTS AFFECTIFS

Que les caractéristiques culturelles façonnent et déterminent en partie la personnalité des individus paraît une vérité d'évidence. Mais donner un contenu à cette affirmation en attribuant des variations de la personnalité à des différences culturelles est une entreprise problématique. Il devient alors difficile, selon notre objectif, de dégager en ce domaine des processus généraux de développement au travers des différences culturelles. De fait, les discussions et revues de question actuelles, sur ce thème pourtant ancien (puisqu'il remonte aux études anthropologiques d'inspiration psychanalytique

dans les années 20 et s'est développé ensuite par les analyses de Kardiner ou de Linton — voir, en français : Dufrenne, 1953), se caractérisent par un certain scepticisme, bien illustré par la synthèse de Tapp (1981) sur les études interculturelles du développement de la personnalité où l'auteur se limite à un exposé historique en s'efforçant de définir une problématique par la confrontation et la réunion des diverses approches, mais sans exposer un corps de résultats pouvant constituer un état actuel de connaissances.

En effet, si, comme le fait B. B. Whiting (1980), on se réfère à Child (1968) pour définir la personnalité comme l'ensemble des « facteurs internes plus ou moins stables qui font que le comportement d'une personne est cohérent à travers le temps et différent de celui qu'une autre personne pourrait manifester dans des situations comparables » (Child, 1968, p. 83, cité par Schweder, 1979*b*, p. 280, et par B. B. Whiting, 1980, p. 96), des difficultés surgissent que ce soit dans une optique fondamentale ou comparative. Résumons ces difficultés en quatre points.

— Tout d'abord, la définition de « facteurs internes » suppose une analyse de type « étique » qui, comme le soulignait D'Andrade (1965, cité par B. B. Whiting, 1980), risque d'être biaisée par le fonctionnement cognitif de celui qui interprète... selon sa propre culture. Ainsi, le recours aux concepts et grilles d'analyse de la psychanalyse nécessite quelque validation avant de les considérer comme universellement utilisables pour une approche comparative ; les travaux d'Ortigues et Ortigues (1966, 1973, 1984) sur l'*Œdipe africain* constituent un bon exemple de cette tentative, où le problème n'est pas de caractériser « la » personnalité des Wolof, Lébou ou Sévère, mais de s'interroger sur la pertinence et l'adaptation nécessaire des concepts psychanalytiques pour tel ou tel contexte culturel. De son côté, L. C. Watson (1978) oppose les études en terme de *personnalité,* discutables selon lui parce qu'elles utilisent des catégories d'analyse définies au préalable et en quelque sorte « plaquées » sur les données, et l'étude des *individus* dans une perspective phénoménologique qui vise à interpréter les comportements du point de vue des valeurs et représentations culturelles locales ; l'auteur en vient à critiquer la méthode de Kardiner et montre la diversité des interprétations possibles d'un cas classique — celui de Mangma, un Alorais. Par rapport à la psychanalyse, les études factorielles constituent un autre moyen de caractériser la personnalité selon des critères étiques. Avec un bel optimisme, Lerner (par exemple : Lerner *et al.*, 1982 ;

Iwawaki *et al.*, 1985) ou Eysenck (Eysenck et Eysenck, 1982 ; Barrett et Eysenck, 1984 ; Perera et Eysenck, 1984 ; Eysenck et Yanai, 1985, etc.) comparent les réponses à des questionnaires de personnalité et pensent identifier ainsi des dimensions de personnalité ayant une certaine validité transculturelle. Mais la lecture des items laisse quelque peu perplexe sur l'homogénéité de leur signification culturelle (cf. l'item 29 du DOTS de Lerner : « A mon petit déjeuner, je mange à peu près autant tous les jours » ; quant à Perera et Eysenck, ils semblent s'étonner que des items comme « Préférez-vous lire ou rencontrer des gens ? » ou « Prévoyez-vous souvent plus d'activités que vous n'avez de temps pour les réaliser ? » aient un poids uniformément faible — pour un échantillon constitué au Sri-Lanka — sur l'échelle d'extraversion ; assez naïvement, ils supposent que ces items ne sont pas aisément compris — « bien que la traduction soit correcte » (!) — et envisagent qu'ils puissent ne pas mesurer l'extraversion dans « la » (?) culture sri-lankaise...)

— Les exemples précédents posent le problème de la comparabilité des observations telle que l'exige la définition de Child (1968). Or, comme le souligne Shweder (1979*a* et *b*), les différences comportementales ne sont pas nécessairement liées à des différences de caractère ; non sans humour, Shweder remarque que les théories de la personnalité n'envisagent pas d'expliquer pourquoi les gens parlent plus dans les réunions débats que dans les bibliothèques et se touchent plus — en principe — dans les chambres à coucher que dans les cuisines ! Transposé au plan des comparaisons interculturelles, le problème est d'interpréter les différences comportementales par des différences de personnalité ou par des différences dans les significations culturelles des situations, et, si les situations sont différentes, la variation des comportements peut correspondre à des différences dans les situations elles-mêmes et ce qu'elles suscitent et non pas à des différences attribuables aux individus.

— Les choses se compliquent encore lorsque l'on considère les variations possibles au niveau intra-individuel. Parler de « traits de personnalité » suppose une certaine *généralisation* des comportements au travers des situations. Or Shweder (1979*a*)cite de nombreuses recherches indiquant au contraire que les individus réagissent différemment selon les contextes (par exemple, l'enfant qui est le plus « décidé » à la table du petit déjeuner n'est pas celui qui l'est le plus dans la salle de jeu). Ainsi, les individus ne seraient pas en eux-mêmes : dépendants, anxieux, agressifs (etc.), ils le seraient plus ou moins selon les circonstances.

— Enfin, les recherches sur la détermination culturelle de la personnalité se sont accompagnées d'une croyance en la précocité de cette détermination. De bons auteurs, et non des moindres (M. Mead, R. Benedict, etc.), ont estimé par exemple que la pratique de l'emmaillotage des bébés était un déterminant essentiel du caractère russe... (cité par J. W. M. Whiting, 1981). Or, comme on l'a suggéré dans le chapitre précédent, et comme le souligne également Shweder (1979*a*), l'influence à long terme des premières

expériences infantiles est difficilement mise en évidence. Qu'on nous comprenne bien : il ne s'agit pas de nier qu'il puisse y avoir une influence (qu'il faudrait démontrer), mais la perspective génétique conduit à envisager la possibilité d'aménagements et de transformations ultérieurs et à dépasser des analyses fondées sur de simples analogies (par exemple entre l'emmaillotage et la soumission à l'autorité...).

Compte tenu des remarques précédentes, il nous semble difficile d'analyser les choses en terme strictement de personnalité. Cependant, il reste bien évidemment possible d'envisager l'existence de liens entre des caractéristiques culturelles et telle ou telle modalité des comportements individuels. A titre illustratif, considérons deux directions ou thèmes de recherche.

1 / La première direction est celle suivie par les auteurs du fameux projet de comparaison entre six cultures (Whiting et Whiting, 1975). Dans cette recherche, les données de base (« variables dépendantes ») étaient constituées par l'observation des comportements d'enfants en situation naturelle dans six villages correspondants à six cultures (se reporter au chapitre V, § IV). Dans chacun de ces villages, la même procédure générale d'observation a été suivie : une première étape permettait de noter les occupations des enfants au cours de la journée (il s'agissait de suivre les enfants et d'enregistrer quelle activité était réalisée, à quelle heure et à quel endroit) ; dans une seconde étape, les observateurs avaient pour tâche de recueillir des « spécimens de comportement » auprès d'un certain nombre d'enfants (134 enfants au total, garçons et filles, âgés de 3 à 11 ans) : pour chacune de ces observations il s'agissait tout d'abord de noter diverses informations (l'heure, le lieu, les gens présents, l'activité en cours) puis de se focaliser sur l'enfant échantillonné (ce qu'il fait, sur quoi se porte son attention, etc.) et de relever le déroulement de la séquence de comportement du point de vue de cet enfant. Chaque enfant échantillonné fut observé selon cette procédure générale au moins 14 fois. Soulignons que le codage ultérieur des observations, et donc les analyses statistiques

qui en découlent, n'ont porté que sur les cinq premières minutes de chaque observation. Ce codage, réalisé prudemment et progressivement, aboutit à distinguer des actes de comportement (20 000 actes), chacun étant qualifié selon 12 catégories de base, telles que : « offrir de l'aide » (exemple : donner de la nourriture), « chercher à dominer » (exemple : les ordres ou les demandes telle que : « va chercher la balle »), etc.

L'analyse intercorrélationnelle de ces 12 types de comportements permet de les ordonner selon deux dimensions. La dimension A oppose à un pôle des comportements « éducatifs » et « responsables » (offrir de l'aide, encourager, etc.) et à l'autre pôle des comportements de « dépendance » (rechercher l'aide ou l'attention de l'autre) et de « dominance ». La dimension B oppose à un pôle des comportements « sociables et intimes » (interactions amicales, bagarres socialisées, contacts corporels) et à l'autre pôle des comportements « autoritaires et agressifs » (réprimandes, interdictions, coups).

Les auteurs ont cherché les liens pouvant exister entre les scores des enfants sur ces dimensions et certaines caractéristiques culturelles. Ainsi, pour les trois sociétés dites « complexes » (le niveau de complexité est essentiellement évalué par le degré de spécialisation dans le travail, de stratification et différenciation sociale, et de centralisation et hiérarchisation pour les décisions administratives ou politiques), c'est-à-dire pour les villages de Orchard Town (Etats-Unis), de Khalapur (Inde) et de Taira (Japon), les scores sur la dimension A sont orientés vers le pôle « dépendance/dominance » ; à l'inverse, les scores correspondant aux trois sociétés dites « simples » sont orientés vers le pôle « éducatif/responsable », surtout pour le village de Nyansongo (Kenya). Les auteurs interprètent ce résultat en soulignant que dans les sociétés simples les enfants participent plus tôt et pour un plus grand nombre de tâches à des activités utiles à la communauté, telles que aller chercher du bois ou de l'eau, prendre en charge les enfants plus jeunes (de fait, si on ordonne

les six cultures sur le critère de nombre de tâches que les enfants réalisent en moyenne (cf. chapitre VII), cette ordination est identique à celle des scores sur la dimension A) ; l'importance de ces activités, elles-mêmes liées à la quantité de travail effectué par les femmes, induirait chez les enfants plus de responsabilité et de coopération. A l'inverse, dans les sociétés complexes et hiérarchisées, les enfants seraient orientés vers plus de compétition en vue de la réussite sociale. En ce qui concerne la dimension B, les caractéristiques culturelles qui semblent pertinentes se réfèrent à l'organisation de la famille : aux cultures privilégiant l'organisation en familles nucléaires autonomes (Philippines, Etats-Unis, Mexique) correspondent des scores orientés vers plus d'échanges « sociables/intimes » ; dans le cas des familles étendues, les scores sont orientés vers plus d'échanges « autoritaires et agressifs ». Pour cette dimension B, les auteurs suggèrent l'importance de variables telles que : la distance sociale entre l'homme et ses enfants, ou entre le mari et la (ou les) femme(s), le degré d'autonomie des jeunes parents par rapport à la génération précédente.

Dans cette recherche, on voit combien la problématique des études de personnalité se trouve infléchie vers la recherche de liens entre « caractéristiques comportementales » et « caractéristiques culturelles », sans définir en soi des types de personnalité. Cependant, s'agissant d'études corrélationnelles, pour un échantillon de cultures (et de lieux typiques de ces cultures) finalement assez limité, il faut se garder de considérer les conclusions des auteurs comme définitives. Ainsi Seymour (1983), reprenant l'hypothèse selon laquelle l'organisation en familles étendues limiterait l'expression des affects, a observé le comportement de mères indiennes (ou de leurs substituts) auprès d'enfants âgés de 1 à 10 ans. La recherche a été effectuée à Bhubaneswa (60 000 habitants, capitale de l'Etat d'Orisssa, Inde), où diverses organisations familiales sont pratiquées. Or les résultats observés se sont révélés être l'inverse de ce que l'on pouvait prédire à partir du « projet des six cultures » : les mères ou leur substitut

manifestent dans le cas des familles étendues plus d'affects positifs envers les enfants que dans le cas des familles nucléaires, mais selon l'auteur il faut également tenir compte de la distribution de ces affects vis-à-vis d'un plus grand nombre de personnes dans le cas des familles étendues... Remarquons par ailleurs que le contexte socio-économique de cette recherche (réalisée dans une ville importante et à évolution rapide) paraît bien différent de celui du village de Khalapur, tel qu'il est décrit par Whiting et Whiting (1975).

2 / Les études sur les variations culturelles de l'expression des émotions constituent un second exemple instructif pour notre propos. Ce thème de recherche est clairement exposé par Harkness et Kilbride (1983) dans leur introduction à une série d'articles sur la socialisation des affects. Ces auteurs commencent par une remarque significative : « Nous ne sommes pas surpris de ne pas comprendre le discours d'une personne qui parle une langue inconnue, mais nous supposons qu'une traduction adéquate nous rendrait le message compréhensible. Cependant, si nous observons le comportement affectif d'un membre d'une autre culture, nous "savons" ce qu'il signifie, mais nous sommes quelquefois incapables de comprendre pourquoi cette personne agit de cette manière » (p. 215). Les mêmes auteurs se réfèrent ensuite aux travaux de Isard (1977) qu'ils résument ainsi :

— Les émotions suivantes sont considérées comme fondamentales, innées et universelles : l'intérêt, la joie, la surprise, la douleur, l'angoisse, la colère, le dégoût, le mépris, la peur, la honte, la culpabilité.

— Elles comportent trois niveaux de manifestation : le substrat neuronal, l'expression neuro-motrice (essentiellement faciale), l'expérience subjective.

— Ces émotions fondamentales interagissent pour constituer des affects plus complexes tels que « l'hostilité » (où se mêlent la colère, le dégoût et le mépris) ou « l'amour » (où interviennent essentiellement l'intérêt et la joie).

— Des facteurs culturels, et en particulier la socialisation des enfants, jouent un rôle important dans la conceptualisation, l'expression et l'intensité de l'expérience émotionnelle.

Isard (1883) précise que *l'expérience émotionnelle* comporte deux aspects : un aspect « état de conscience » (les sentiments que l'on éprouve et qui sont jugés universels) et, éventuellement, un aspect cognitif grandement influencé par la culture et correspondant aux représentations et symbolisations en particulier au niveau du langage. Parallèlement à cette question de l'expérience émotionnelle, dont les aspects cognitifs seraient culturellement variables, Isard estime que le problème des différences inter- et intra-culturelles dans l'*expression émotionnelle* reste un domaine largement ouvert à l'investigation empirique, même si les quelques données actuellement disponibles suggèrent effectivement que des variables comme l'âge de l'enfant, son sexe, son statut (etc.) semblent susceptibles de correspondre, différemment selon les cultures, à des modulations de l'expression de telle ou telle émotion.

En définitive, on aurait là un important champ de recherche pour la psychologie génétique comparée, en s'attachant par exemple à mettre en correspondance les représentations et normes culturelles concernant les émotions (thème bien documenté dans certains cas : Levy — 1973, cité par Isard, 1983 — pour une recherche chez les Tahitiens, ou Lutz, 1983, recherche effectuée dans l'atoll d'Ifaluk, îles Carolines) et la genèse des aspects cognitifs et expressifs des émotions.

Sur un plan général, les auteurs étudiant la personnalité devraient raisonner moins en termes de *propriétés* individuelles que d'*interactions,* et envisager des thèmes comme : l'autonomie des individus (cf. les recherches de Holtzman, 1982, montrant l'importance de la famille dans les décisions individuelles des Mexicains, à Mexico, par rapport aux Etats-Unis), l'orientation sur la rivalité ou sur la solidarité, le degré d'ethnocentrisme (cf. le paragraphe II de ce chapitre), les attitudes actives ou passives (« inventer » ou « reproduire »), les aspirations et ambitions pour l'avenir, etc.

II. — L'IDENTITÉ CULTURELLE

Le concept d'identité culturelle invite à se situer sur un plan représentatif et réflexif, celui d'un sujet actif qui construit son identité. En fait, on trouve en ce domaine des études très diversifiées témoignant de la variété des conceptions et des procédures utilisées pour caractériser l'identité culturelle. Certaines études ne cherchent pas à préciser comment le sujet se situe lui-même (implicitement ou explicitement) par rapport à des références culturelles mais considèrent les variations culturelles de l'image de soi ou de l'estime de soi. Cette orientation, au moins pour certaines recherches, rejoint la problématique précédente en terme de personnalité (par exemple : Pang *et al.*, 1985, pour une étude sur l'image de soi des japonais-américains, immigrés acculturés de la troisième et quatrième générations, âgés de 9 à 12 ans : par rapport aux américains blancs, les auteurs ne trouvent que peu de différences centrées sur le soi-physique et pour lesquels les japonais-américains ont une image d'eux-mêmes moins valorisée ; Watkins, 1982 — pour une étude réalisée auprès d'adolescents des Philippines et explorant principalement les différences selon le sexe —, ou encore Majeed et Ghosh, 1982 — pour une recherche en Inde sur la valorisation comparée de trois groupes ethniques, dont celui des sujets).

Une conception plus stricte et sans doute plus cohérente de l'identité culturelle envisage comment l'individu se situe par rapport aux éléments de sa propre culture et par rapport aux différences culturelles qu'il perçoit. Du point de vue de l'individu, cette appréhension comporte principalement trois aspects :

— Un aspect d'*intériorisation* car, selon la formule de Camilleri (1986, p. 23), « l'opération identitaire consiste à faire du même avec de l'autre » ; il y a alors appropriation d'éléments culturels et, toujours selon Camilleri (1986) ce processus de socialisation correspondrait à la constitution d'« objets-sujets » assimilés analogiquement aux organes du corps (« on n'a pas, mais on a/est une langue, comme on a/est tels modèles familiaux, comme on a/est nos bras, nos jambes, notre corps... », p. 26).

— Un aspect de *valorisation* se traduisant, la plupart du temps et à des degrés divers (Majeed et Ghosh, 1982), par une conception positive de son propre groupe et de sa propre culture.

— Un aspect d'*intégration* ; ce que l'on a souligné à propos des adolescents (voir dans Lehalle, 1985) se retrouve ici car tout individu tend, selon diverses stratégies que l'on évoquera dans la suite, à rendre cohérents les éléments culturels auxquels il se réfère.

Ces trois aspects montrent que toute tentative descriptive

(identifier... l'identité) doit s'accompagner d'une approche génétique qui d'ailleurs ne se limite pas aux âges de l'enfance. D'aute part, l'opération identitaire semble inévitablement liée à la constitution d'un clivage du type *in-group/out-group* ou tout au moins à la différenciation d'avec un Autre culturel (constitué à la limite par l'ethnie voisine) ; à défaut, la question identitaire serait forclose (ou moratoire) et l'enculturation « mécanique » et non pas « dialectique » (Camilleri, 1979, 1986).

Nous en arrivons ainsi à la conception d'une identité construite et éventuellement modifiable sous la pression d'événements perturbant les constructions antérieures (cas typiques des migrants). Il est sans doute prématuré de dégager les processus fondamentaux liés à cette évolution. Examinons cependant trois directions de recherche et d'analyse.

1 / La première direction considère le développement chez l'enfant de certains aspects de l'identité culturelle. A ce niveau, deux points de vue sont possibles. On peut tout d'abord distinguer des dimensions de l'identité, en tenant compte éventuellement des différences culturelles spécifiant qualitativement les caractéristiques identitaires, et analyser la construction génétique de ces aspects identitaires sans que l'enfant fasse explicitement référence à des différences culturelles. Nous gardons donc l'aspect « construction active » mais laissons de côté tout clivage interculturel du point de vue du sujet. Prenons l'exemple de l'identité sexuelle, dont on pourrait montrer les variations qualitatives interculturelles. Munroe, Shimmin et Munroe (1984) comparent ainsi le développement de la compréhension de la différence de sexe et l'évolution des préférences de rôles sexuels chez des enfants âgés de 3 à 9 ans, selon quatre communautés traditionnelles (Garifuna du Belize, Logoli du Kenya, Newar du Népal, Samo en Polynésie). Reprenant les procédures utilisées par Slaby et Frey (1975), elles-mêmes inspirées des analyses cognitives de Kohlberg (1966), les auteurs observent pour les quatre cultures la même succession de stades de développement,

identique également à celle observée par Slaby et Frey (connaissance de la différence de sexe et de son propre sexe, puis appréhension de la stabilité du sexe au cours de la vie, puis de l'invariance malgré les différences possibles dans l'apparence — le vêtement — ou l'activité) ; les différences culturelles se traduisent essentiellement par des différences — plutôt faibles — dans le rythme de développement. Il est remarquable en particulier que les enfants des deux cultures (Logoli et Newar) pour lesquelles la différence de rôles sexuels est très marquée, donnent des réponses qui ne diffèrent pas significativement de celles des enfants des deux autres cultures où la différence de rôles sexuels est moins marquée (Garifuna et Samoa). Par ailleurs, les préférences de rôle sexuel sont liées aux stades que l'on vient de mentionner et les choix d'activités correspondant au sexe du sujet sont moins fréquents dans les deux cultures où la différence des rôles est plus marquée... Ces résultats assez surprenants suggèrent l'importance des facteurs cognitifs et la complexité du processus identitaire, à supposer que les différences observées ne puissent s'expliquer par la non-équivalence des situations de test.

Une autre approche génétique de l'identité analyse le développement chez l'enfant des« attitudes ethniques ». Ici, la différence interculturelle est explicite puisque le prototype de ces recherches consiste, dans des pays où co-existent plusieurs cultures (la plupart de ces recherches ont été faites aux Etats-Unis), à étudier l'évolution des préférences pour des compagnons de jeu de différentes cultures (la différence raciale est la plus largement utilisée) ou des jugements concernant des poupées ou des photos. Aboud et Shery (1984) présentent une excellente revue critique de ces travaux. Ils résument l'état de la question en trois points : 1 / Comparées aux réponses des enfants de 3 ans, celles des enfants de 4 ans apparaissent moins dissemblables les unes des autres et plus fiables, d'où la conclusion que les attitudes ethniques émergent vers 4 ans. 2 / Contrairement à Brand *et al.* (1974), les résultats actuels ne permettent pas de penser que les attitudes ethniques

deviennent généralement plus marquées en fonction de l'âge : par exemple on n'observe pas chez les Blancs le développement d'attitudes plus extrêmes, et, si certaines recherches indiquent, chez les Noirs, une augmentation des jugements pro-Noirs et une diminution des jugements pro-Blancs, il faut tenir compte du fait que les attitudes des enfants Noirs sont au départ plus souvent neutres... ou même anti-Noirs. D'autres recherches n'indiquent pas de changement avec l'âge dans les attitudes des enfants Noirs. Les résultats obtenus auprès d'autres minorités conduisent aux mêmes conclusions. 3 / Si les enfants Blancs sont manifestement plus favorables à leur propre groupe que ne le sont les enfants Noirs ou les enfants de minorités non Noires, ils ne semblent pas qu'ils rejettent plus les autres groupes.

Dans le même article, ces trois conclusions sont par ailleurs relativisées selon une série de critiques méthodologiques concernant : 1 / les procédures utilisées (les situations sont trop « transparentes » c'est-à-dire que l'objectif des expérimentateurs étant assez évident, les sujets peuvent se comporter en fonction de l'attente supposée ; les poupées utilisées ne représentent pas de façon adéquate les ethnies envisagées ; l'utilisation quasi systématique de la technique des choix forcés biaise les résultats ; ajoutons que les situations de préférence comportent, indépendamment des contenus exprimés, des aspects cognitifs eux-mêmes susceptibles d'être analysés génétiquement, Lehalle, 1973, 1974, 1975) ; 2 / le trop petit nombre de recherches sur des populations non Blanches ou Noires ; 3 / l'absence de théorie de référence (des variables essentielles comme l'importance numérique des groupes ethniques dans la population locale ou la qualité de leur intégration ne sont pas variées systématiquement ni même le plus souvent prises en compte).

Puis, s'appuyant en particulier sur les analyses antérieures de Katz et sur les recherches de l'un des auteurs — Aboud —, Aboud et Sherry (1984) discutent le développement des attitudes ethniques par rapport aux principales composantes du développement psychologique (affectivité, perception, cognition). Ils citent à ce propos des résultats instructifs (tels que le lien entre une forte estime de soi et des attitudes positives vis-à-vis des autres groupes, ou la relation entre une faible estime de soi et une faible préférence pour son propre groupe). En conclusion, ils proposent une séquence de développement

en trois stades : 1 / centration sur le soi, les membres des autres groupes sont simplement jugés comme des individus différents de soi-même ; 2 / centration sur les groupes, aussi bien pour soi que pour les autres, d'où à ce stade l'accentuation des différences entre groupes et des ressemblances à l'intérieur des groupes ; 3 / retour à des jugements plus individualisés selon une perspective plus différenciée. Ils suggèrent ainsi l'importance de la différenciation perceptive et cognitive — elle-même liée au développement psychologique — dans la diminution des attitudes ethniques stéréotypées.

Dans l'ensemble, cette direction d'analyse génétique consiste à abstraire des processus de construction identitaire communs aux différents aspects de l'identité (identité sexuelle, identité culturelle, mais aussi — et pourquoi pas ? — identité de classe d'âge, identité de classe sociale, etc.). L'importance du clivage *in-group* (positif)/*out-group* (négatif), dont on perçoit quotidiennement les effets néfastes (au Liban et ailleurs), serait à considérer 1 / par rapport à un processus évolutif (clivage lié à la prise de conscience d'une appartenance ou à une phase d'interrogation existentielle) ; 2 / selon une perspective différentielle (par exemple sur la dimension de l'estime de soi) ; 3 / en tenant compte de la situation sociologique du groupe d'appartenance.

2 / La seconde direction d'analyse, en intersecion avec la première, est socio-historique et envisage la diversité de la construction identitaire selon les types de société. Ainsi Camilleri (1979, 1986) oppose le cas des sociétés à dominante traditionnelle (où la socialisation présente un caractère « mécanique » en raison du peu d'évolution historique et du fait que les comportements individuels sont codables et réglables par les références culturelles héritées du passé), au cas des sociétés à dominante industrielle (où la socialisation présente un caractère « dialectique », en raison de la co-présence de références conflictuelles, et un caractère d'indétermination laissant une grande place à l'initiative individuelle puisque la culture traditionnelle ne suffit pas à régler toute

l'adaptation actuelle). En fait, l'opposition se situe essentiellement sur la dimension stabilité sociale *vs* changement social. Nous voulons dire par là que les sociétés industriali*sées* peuvent devenir traditionnelles (différemment à l'Est et à l'Ouest) s'il y a consensus et reproduction des valeurs et caractéristiques de la culture industrielle ; inversement tout changement social n'est pas nécessairement ou seulement attribuable à l'industrialisation. Sur le plan culturel et celui de l'identité culturelle, deux types de changement sont manifestement susceptibles de créer des situations problématiques : les contacts entre cultures (contacts désormais inévitables et multiformes), les évolutions économiques et sociales (croissance ou régression économique, changement politique, etc.).

3 / La troisième direction de recherche sur l'identité culturelle est directement reliée aux remarques précédentes et consiste à analyser les comportements et les stratégies identitaires des individus en situation d'interaction interculturelle.

Il s'agit là d'un vaste champ d'étude, difficile à cerner en quelques lignes (se reporter à Camilleri, 1985). Signalons l'existence d'un recueil d'articles rassemblés par Bochner (1982) dans une perspective de psychologie sociale et non pas génétique. Camilleri (1979) se situe dans la même perspective et analyse la diversité des réactions à la pénétration du modèle occidental dans la société maghrébine (trois types de réaction sont distingués : hédonisme engendrant des contradictions non dépassées, conservatisme strict, adaptation des valeurs traditionnelles à la situation nouvelle). Par ailleurs, on assiste en France à un accroissement important des recherches sur la situation des migrants. Ainsi, l'enquête de Malewska-Peyre et Zaleska (1980) étudie principalement le degré d'adhésion à des valeurs traditionnelles et montre en particulier que les jeunes maghrébins délinquants sont plus proches, dans leurs choix, des français que des maghrébins non délinquants... Moreau (1986*a* et *b*) analyse les pratiques culturelles et éducatives des parents telles qu'elles apparaissent au travers d'un questionnaire rempli par l'enfant, dans une population marseillaise d'origine algérienne. Cohen-Emerique (1986) étudie les représentations et stéréotypes des travailleurs sociaux en milieu migrant ; elle insiste sur la nécessité de dépasser certains stéréotypes — car tel individu ne représente pas nécessairement le tout de sa culture — et considère l'intervention en milieu migrant comme une rencontre *symétrique* entre deux identités, selon un rapport social sans cesse à redéfinir pour tenir compte des situations particulières. On trouvera d'autres analyses sur ce thème dans les actes du colloque de Toulouse (Clanet,

1986). A partir de ce type de travaux, Camilleri (1979, 1986) distingue deux grandes classes de « stratégies identitaires » permettant à l'individu de s'adapter à une situation pluriculturelle. Le premier type de stratégies concerne le sujet lui-même et constitue une tentative pour résoudre les conflits intra-psychiques occasionnés (par exemple : stratégie de « réduction » — choix d'un ou de quelques aspects contre les autres —, ou stratégie de « succession » — adoption selon les situations de références différentes, aboutissant à une « identité syncrétique », et non pas logique, dont on trouve des exemples dans Camilleri, 1979). Le second type de stratégies est dirigé vers autrui et vise à obtenir et à maintenir une identité « revendiquée » (importance, ici, de certains éléments culturels — tels que la religion ou la langue — choisis parmi d'autres possibles comme « signe identitaire » à forte valeur symbolique).

En résumé, l'ensemble de ces discussions sur l'identité culturelle invite à considérer celle-ci comme une dimension psychologique susceptible d'évoluer tout au long de la vie, analysable simultanément sur un plan fondamental (dégager des processus ou stratégies identitaires) et différentiel (variation interindividuelle pour un même groupe culturel), centrée donc sur les individus mais selon une conception interactive des problématiques individuelles (position de l'individu dans son groupe et position du groupe culturel considéré par rapport aux autres groupes culturels).

III. — Valeurs et « développement moral »

Comme le rappelle Edwards (1982), le développement moral — que l'on peut définir ici comme l'acquisition et l'intériorisation des valeurs guidant la conduite — a été analysé selon deux grandes perspectives. La première est celle de l'apprentissage social ; elle consiste à définir des dimensions du comportement moral (telles que : l'altruisme, l'obéissance, la coopération, l'agressivité) et à rechercher les situations et interventions externes susceptibles d'influencer ces comportements. On voit que cette perspective rejoint des analyses comme celle de Whiting et Whiting (1975) décrite au paragraphe 1. Cette théorisation en terme de « modelage » — en particulier parental — conduit également à montrer

l'existence de liens entre les valeurs que l'on cherche à renforcer (le contenu de ces valeurs et leur étendue) et les nécessités qu'impose l'adaptation à l'environnement selon le type d'économie pratiquée (Welch, 1984).

La seconde orientation analyse le développement moral comme une succession qualitative de stades. Après Piaget (1932) — dont les travaux sur ce thème sont bien connus et suscitent encore des recherches utilisables pour une analyse comparative (Cen Ghuo Zhen et Li Bo Shu, 1982) —, les discussions actuelles se réfèrent essentiellement au système de stades de Kohlberg (1969, par exemple). Pour une présentation générale des travaux de (et inspirés par) Kohlberg, on peut se reporter à Vandenplas-Holper (1979), Bideaud (1979-1980), Lehalle (1985). Rappelons brièvement que Kohlberg distingue trois niveaux de développement subdivisés chacun en deux stades. Ces stades sont inférés à partir des jugements concernant des dilemmes moraux comme celui où l'on présente le cas d'un homme qui envisage de voler un médicament susceptible de sauver sa femme car il n'a pas suffisamment d'argent pour l'acheter au chimiste qui le fabrique et qui le vend nettement plus cher que son prix de revient. En présentant ces six stades, Edwards (1982), pour des raisons que l'on comprendra aisément dans la suite, insiste sur le fait que chaque stade correspond à un ensemble cohérent de représentations concernant les relations sociales et la société en général.

— Au premier niveau (moralité « pré-conventionnelle »), le contrôle de la conduite est extérieur au sujet et les jugements se fondent sur des raisons pratiques (*stade 1 :* centration sur le point de vue propre et sur les conséquences de l'action en termes de punition ou de récompense ; *stade 2 :* ce qui est juste correspond aux besoins de chacun, prise de conscience de la variété possible des points de vue sans coordination, en cas de dilemme, on choisit l'un des points de vue ou on oscille de l'un à l'autre).

— Au second niveau (moralité « conventionnelle »), il y a prise en compte des valeurs et attentes du groupe, au-delà des individus (*stade 3 :* recherche de l'accord interpersonnel en fonction des valeurs et coutumes du groupe ; *stade 4 :* la loi doit s'appliquer et l'on doit respecter la décision des autorités, selon Edwards (1982) ce stade correspond à la prise de conscience du fait que la société forme un tout complexe formé de groupes

d'individus ayant des valeurs et intérêts conflictuels, d'où la nécessité de s'en référer aux institutions).

— Au troisième niveau (moralité « post-conventionnelle ») s'opère un retour aux individus mais pour des raisons différentes de celles invoquées au niveau 1 (*stade 5 :* prise de conscience du relativisme des valeurs et du fait que les lois ne sont pas valables en elles-mêmes mais dépendent d'un accord démocratique ou d'un *statu quo* pouvant l'un et l'autre être remis en cause ; *stade 6 :* référence à des principes éthiques qui transcendent éventuellement l'autorité des groupes).

Le lecteur percevra sans peine le rationnel de cet enchaînement de stades. Précisons que : 1 / les stades 5 et 6 sont peu fréquents (aux alentours du tiers de la population aux Etats-Unis, selon Rest, 1979) ; 2 / une certaine variation intra-individuelle est observable, les sujets pouvant se situer à des stades différents mais voisins selon les dilemmes présentés (Kohlberg, 1969) ; 3 / la combinaison des recherches transversales et longitudinales indique bien, aux Etats-Unis, que ces stades forment une séquence de développement (Rest, Davison et Robbins, 1978) ; 4 / Kohlberg (1969) présente des résultats comparatifs allant dans le sens d'une universalité de cette séquence de développement (voir dans Lehalle, 1985, p. 158).

Mais cette séquence de stades est-elle transculturellement valide ? A la suite des nombreuses recherches effectuées en ce domaine et utilisant en particulier le DIT de Rest (1979), par exemple Park et Johnson (1984) pour une étude en Corée, deux positions se dessinent. La première considère la hiérarchie des stades de Kohlberg comme culturellement marquée et non généralisable à d'autres contextes. Ainsi Gielen (1984), s'appuyant essentiellement sur des observations faites en Inde (Ladâkh) souligne l'importance des difficultés de méthode, dues en particulier (et selon lui) à la non-équivalence des concepts moraux selon les cultures. Shu-fang Dien (1982) va plus loin dans le sens du relativisme culturel. Elle estime que les conceptions de Kohlberg sont liées aux valeurs occidentales (emphase sur le libre arbitre, sur le caractère individuel des décisions morales, sur les aspects cognitifs et logiques) et que, par exemple, la tradition philosophique chinoise, imprégnée

de la pensée de K'ung Fu Tzu (« Confucius »), correspond à d'autres valeurs (emphase sur le groupe et non pas sur l'individu ou le « privé », importance de la réconciliation plus que du jugement). Mais précisément, la présentation que Shu-fang Dien (1982) fait de la morale chinoise paraît paradoxalement assez conforme au schéma de Kohlberg : les exemples qu'elle donne de réconciliation correspondent au stade 3 (recherche de l'accord interpersonnel par coordination des points de vue), et on peut sans trop de risques situer K'ung Fu Tzu au stade 6 (pour sa méfiance vis-à-vis de l'application aveugle des lois, sa croyance en des principes éthiques, etc.). Ainsi, l'analyse de Kohlberg étant par essence *formelle,* il convient de rechercher les *contenus* localement analysables avant de s'en référer à un relativisme culturel systématique (et d'ailleurs, indépendamment de la théorie de Kohlberg, les raisonnements moraux sont utilisés pour des études, en particulier comparatives, sur l'argumentation, Miller, 1987).

La seconde position est celle exprimée par Edwards (1982) à la suite, principalement, de ses recherches au Kenya (Edwards, 1975, 1978). Cet auteur ne remet pas fondamentalement en cause la *séquence* des stades de Kohlberg et, pour dépasser la question de l'ethnocentrisme et des comparaisons abusives (si dans tel groupe social on observe plus fréquemment des jugements selon les stades 4, 5 et 6, les jugements moraux de ce groupe en sont-ils pour autant plus adéquats ?), elle propose de se référer au concept piagétien d'équilibration : les stades les plus adéquats sont ceux qui permettent de résoudre les problèmes moraux tels qu'ils se posent dans tel contexte culturel et la progression selon les stades de Kohlberg est due à la prise en compte d'informations nouvelles ou de situations nouvelles qui ne sont pas universellement disponibles dans toutes les cultures. Ainsi, le stade 3 permet de résoudre les conflits interpersonnels dans les petites communautés comme celles des villages Kipsigis ou Kikuyu du Kenya, et le stade 4 semble bien lié à la possibilité de se représenter la société dans son ensemble comme un tout complexe plus diversifié et conflictuel que ne le sont les petites com-

munautés villageoises relativement isolées. Edwards (1982) valide son analyse par de nombreux résultats expérimentaux et montre en particulier l'importance de l'expérience d'interactions sociales *diversifiées* sur le développement moral (comme en témoignent, dans Edwards, 1978, 1982, les comparaisons au Kenya et au Nigeria des résultats obtenus auprès d'élèves d'écoles privées, *homogènes* du point de vue ethnique, à ceux obtenus auprès d'élèves des écoles publiques où se rassemblent des élèves d'ethnies *différentes*).

En définitive, Edwards (1982) propose de distinguer les comparaisons *intraculturelles* pour lesquelles les individus qui raisonnent selon les stades les plus avancés ont effectivement des jugements moraux plus adéquats au contexte social local, et les comparaisons *interculturelles* pour lesquelles les stades ultérieurs ne sont pas nécessairement les plus adéquats, ce que l'on peut formuler de façon quelque peu lapidaire (mais logique !) en disant que les stades ultérieurs de Kohlberg ne sont nécessaires (à l'achèvement d'un développement) que s'ils sont possibles...

CHAPITRE VII

La transmission culturelle : rôles et principes des pratiques éducatives

Dans les chapitres précédents, nous avons montré comment les variables du milieu n'ont pas seulement un rôle dans l'« actualisation » de certaines compétences de l'enfant, mais qu'elles provoquent des différences selon les cultures dans des conduites qui remplissent pourtant des fonctions analogues. Le développement du langage en est probablement l'exemple le plus frappant.

Cependant, les processus conduisant à ces différences sont mal connus : de nombreux auteurs, psychologues ou anthropologues les désignent par le terme de « socialisation » (Jahoda, 1982, p. 109). Ce terme correspond alors au processus de *transmission culturelle*, que Cavalli-Sforza *et al.* (1981) définissent comme « l'acquisition de comportements, d'attitudes ou de techniques par empreinte, conditionnement, imitation, ou toute combinaison de ceux-ci » (p. 19). Cependant, il est souvent difficile de préciser quels sont les aspects d'une culture qui relèvent de l'un ou l'autre de ces procédés de transmission.

Globalement, on peut supposer qu'il existe des relations entre les *processus* d'acquisition culturelle, les *contenus* auxquels ils s'appliquent et les systèmes de *représentation* qui leur sont liés. Ainsi, la transmission de traits culturels relèverait de systèmes de règles plus ou moins accessibles à la conscience et à la verbalisation et d'autre part, ces systèmes

de règles résulteraient eux-mêmes de l'interaction entre des contraintes de différents ordres — biologique, économique, socio-historique par exemple —, les premiers laissant plus ou moins de liberté à l'action des secondes.

Avant d'aborder le problème de la transmission culturelle proprement dite, rappelons que la transmission de comportements au travers des générations n'est pas un phénomène spécifiquement humain : on l'observe chez certaines espèces animales soit comme caractéristique de l'espèce (chez certains oiseaux, le chant est appris uniquement grâce à l'écoute de leurs compagnons, ou même uniquement de leur père ; dans ce cas, l'oiseau (tel le canari) élevé par un oiseau d'une autre espèce, chantera tout à fait comme ce dernier, Chauvin, 1975), soit de façon contingente comme dans le cas de techniques particulières chez les primates (on a observé dans une colonie de macaques l'invention et la transmission de la technique consistant à laver les patates douces dans l'eau, puis quelque 9 ans plus tard dans l'eau de mer pour les saler..., cité par Médioni et Vaysse, 1984).

Les conditions de la transmission culturelle humaine seront cernées de trois manières. On analysera tout d'abord l'effet des conceptions et représentations implicites ou explicites du développement et les « théories » de l'éducation qui en découlent. Plus généralement nous reprendrons la notion de « niches de développement » (Super et Harkness, 1982*b*, 1986 ; Harkness et Super, 1983), et nous verrons leur évolution en fonction de l'âge de l'enfant. Une troisième partie étudiera les situations d'apprentissage à partir de l'analyse des acteurs en jeu et des stratégies utilisées par celui qui transmet et par celui qui acquiert.

I. — Les « théories naïves » du développement

Les conceptions des adultes sur le développement de l'enfant constituent l'un des facteurs importants de ce développement. En effet, elles peuvent influencer de manière très significative le comportement de l'adulte face à l'enfant, et par voie de conséquence le comportement de l'enfant lui-même.

Devereux (1949, cité par Ferguson, 1964) rapporte par exemple que chez les Mohave, où l'on suppose que l'enfant « comprend » le langage adulte dès la naissance, il n'existerait pas de « langage bébé ». De même, dans d'autres sociétés, l'adulte module son discours en fonction des compétences linguistiques supposées de l'enfant (Blount, 1982, et chapitre III).

Dans un tout autre domaine, celui de l'entraînement à la propreté, on note d'importantes variations liées aux conceptions des adultes sur cet aspect du développement. DeVries et DeVries (1977) ont étudié dans un groupe d'agriculteurs Digo (Tanzanie) l'attente des adultes en ce qui concerne l'apprentissage de la propreté, ainsi que leur comportement effectif face à ce problème. Pour les Digo il existe des périodes clefs où développement et entraînement doivent être optimaux : vers 3-5 mois l'enfant doit avoir un bon degré de contrôle moteur et social, vers un an, période de marche autonome, le contrôle sphinctérien doit être acquis, ainsi qu'une verbalisation des besoins. Dès les premières semaines de vie, la mère commence l'apprentissage de la propreté en utilisant divers systèmes d'entraînement pour uriner et pour déféquer. A la base de cet entraînement on trouve la volonté de l'adulte maternant de s'adapter à ce qu'il suppose être les capacités physiques de l'enfant et à ses possibilités d'apprentissage. Cet exemple montre que les variations dans les méthodes et les moments auxquels on entreprend un apprentissage, dépendent de l'idée que l'on se fait des capacités de l'enfant.

Il semble donc important, lorsqu'on aborde la question de la transmission culturelle d'envisager le rôle des « théories naïves » du développement sur le comportement des adultes, et d'évaluer en particulier la manière dont ces conceptions définissent la chronologie des pratiques éducatives. On sait bien que les cultures diffèrent selon les *types de compétence* que les adultes encouragent chez l'enfant, l'*âge* auquel ces compétences doivent être acquises, et le *niveau de maîtrise* que l'enfant doit acquérir (Hess *et al.*, 1980). Il est alors cohérent de supposer que l'environnement de l'enfant sera modelé selon trois critères principaux : l'âge d'apparition supposé de certains comportements de l'enfant, le moment jugé le plus propice pour commencer telle ou telle activité avec l'enfant, ainsi que les croyances en la possibilité d'influencer certains aspects du développement.

Analysant ces types de représentations, Ninio (1979) montre qu'en Israël les mères de milieux socio-professionnels

différents n'évaluent pas de la même manière le développement cognitif de l'enfant (âge auquel l'enfant voit, entend, reconnaît sa mère, pense, comprend l'intonation ou les mots, identifie les images d'objets). Sauf pour la reconnaissance de la mère, les femmes de milieux socio-professionnels élevés pensent que ces compétences cognitives apparaissent plus précocement que ne le pensent les femmes de milieux moins élevés : ainsi dans le premier cas, l'enfant verrait à 1 mois (en moyenne), entendrait à 15 jours, comprendrait des mots à 7 mois et identifierait des images un peu avant 10 mois, alors que pour les femmes de milieux socio-professionnels moins élevés on obtient pour les mêmes capacités cognitives : 2 mois pour l'audition et la vision, un peu plus de 10 mois pour la compréhension et 14 mois pour la lecture d'images. Corrélativement, les activités liées au développement cognitif de l'enfant commencent significativement plus tôt dans un groupe de mères de milieu socio-professionnel élevé : il est opportun de commencer à parler à l'enfant dès la première semaine dans le premier cas, à 2 mois dans le second, de même pour commencer à raconter des histoires (11 mois *vs* 16,5 mois), acheter le premier livre (8,5 mois *vs* 18 mois) ou laisser l'enfant manger seul (11 mois *vs* 15 mois). A l'opposé, les mères sont d'accord sur l'âge auquel on doit commencer certaines activités de soins liées à la nourriture ou à la toilette. Par ailleurs, les mères de milieux socio-professionnels élevés pensent qu'il est possible d'influer sur l'âge auquel l'enfant commence à parler, et les mères de milieux socio-professionnels bas voient dans le maintien du bébé assis une façon d'agir sur la maîtrise de cette posture.

Une étude basée sur la même grille d'analyse que celle de Ninio (Keller *et al.*, 1984) montre que les mères du Costa Rica, par rapport aux mères de RFA, s'attendent à ce que l'enfant parle plus tôt. On retrouve pour les autres items le même ordre de grandeur que dans l'étude de Ninio.

Dans ces deux études, un point mérite d'être discuté : que ce soit en RFA ou dans le groupe de mères de milieu socioculturel élevé en Israël, l'accord entre les femmes est beau-

coup plus fort que dans les groupes de mères du Costa Rica et de milieu socio-professionnel bas en Israël, pour tous les items liés à la « compréhension » (âge auquel l'enfant pense, comprend des mots, âge auquel on commence à raconter des histoires, acheter le premier livre, parler d'objets absents), alors que pour tous les items liés au langage ou aux capacités motrices, l'accord dans tous les groupes est relativement élevé. Deux interprétations peuvent être avancées : d'une part l'idée de « compréhension » n'a peut-être pas été interprétée de la même manière par les membres du groupe, d'autre part cette notion est très liée aux valeurs culturelles occidentales ayant une longue tradition de scolarisation. Ces deux interprétations ne s'excluent pas mutuellement.

Cette détermination possible de l'environnement par les représentations se retrouve au cours du développement ultérieur. L'attitude des mères japonaises et américaines analysée par Hess *et al.* (1980) en constitue un bon exemple : les stratégies parentales utilisées pour contrôler le comportement de l'enfant diffèrent essentiellement selon qu'il s'agit des interactions verbales, de l'accent mis sur l'indépendance, de l'accomplissement personnel ou de celui du groupe (Sondberg, 1976, cité par Hess *et al.*, 1980). Les résultats obtenus par Hess *et al.* montrent que les mères japonaises valorisent plus que leurs homologues américaines les comportements faisant intervenir le contrôle de soi, la soumission à l'autorité, la courtoisie, alors que les mères américaines encouragent des comportements valorisant l'action individuelle ou la défense de ses droits.

Toutefois il faut souligner que les travaux que l'on vient de citer reposent sur des données verbales, obtenues par interviews. Les informations qui en découlent gagneraient à être complétées par une observation des comportements effectifs des adultes interrogés, si l'on veut véritablement tester un effet des représentations.

II. — « Niche de développement » et activités quotidiennes

Dans toutes les cultures l'environnement de l'enfant se trouve organisé de manière à favoriser certains apprentissages. Les objets et les lieux auxquels l'enfant a accès, les réponses et réactions de l'entourage à son activité ou encore la demande des adultes varient systématiquement en fonction de l'âge de l'enfant et de ce que l'on attend de lui. Super et Harkness (1982*b*) appellent « niches de développement » ces environnements successifs. Cette formulation a le mérite de prendre l'enfant comme point de référence et non plus la culture et/ou l'environnement socio-économique, etc. Ainsi les cultures influenceraient le développement en assurant à l'enfant une séquence adaptée de « niches de développement ».

Dans la culture occidentale, l'enfant a à sa disposition une grande diversité d'objets conçus explicitement pour lui et regroupés dans des lieux qui lui sont habituellement réservés. Dans d'autres cultures, l'enfant a libre accès au matériel utilisé par l'adulte, et aux lieux d'utilisation (Bril, 1985). De plus l'enfant peut ou non accéder librement au lieu de travail ou de réunion de l'adulte, étant entendu bien sûr que certaines règles doivent y être observées. Alors que l'industrialisation a progressivement rejeté l'enfant du lieu de travail, l'agriculture ou l'artisanat traditionnels évitent dans une certaine mesure cette rupture (Chombart de Lauwe *et al.*, 1976).

Dans le domaine de la vie sociale et politique on retrouve le même phénomène : il n'est pas rare de voir dans certaines communautés africaines des enfants être présents aux réunions des responsables de la vie politique des villages, bien qu'ils ne puissent en aucun cas intervenir. Jahoda (1982) rapporte divers exemples tirés de la littérature ethnographique. Ainsi, dans la culture Ngoni (Centrafrique), les enfants très jeunes connaissent avec suffisamment de détails le fonctionnement social pour le « jouer » dès 6-7 ans, avec une impressionnante précision : « Ils (les enfants) s'assoient en rond de manière traditionnelle, avec un chef et les anciens faisant face à la cour de justice, les plaignants et la défense présentant leur cause, les

conseillers conduisant les débats et examinant les témoignages... » (Read, 1959, cité par Jahoda, 1982, p. 113).

Dans une étude sur l'enfant Wolof de 2 à 6 ans, Rabain (1979) analyse comment, à tout moment, la vie quotidienne sollicite l'apprentissage des relations sociales. Ainsi la nourriture est prétexte à l'apprentissage non seulement de l'échange, mais aussi, des normes sociales en général et cela très tôt. Deux exemples illustrent la manière dont l'adulte « analyse » le comportement de l'enfant : dans le premier (p. 71), la mère sollicite de façon incidente des échanges de nourriture : « A Safi (3;3) qui mange avec son aîné et une petite voisine un oiseau qu'ils viennent de rôtir, la mère demande si elle a "donné à Abdou" (le cadet, 1 an) avec lequel elle vient d'entrer. Safi a répondu "non". Sans rien ajouter, la mère s'assied et se laisse toucher le visage par le bébé. Peu après, elle se relève et assied Abdou à côté de Safi : "Assieds-toi pour parler !" et elle sort. Abdou s'agite. C'est alors que Safi donne un petit morceau de viande à l'enfant. »

Dans un second exemple la nourriture est associée à la connaissance d'un autre élément de la vie sociale, l'échange matrimonial (p. 65) : « La mère engage la conversation avec Aïda (3 ans) : "Est-ce que tu as un fiancé ?" Aïda : "Oui". La mère : "Comment il s'appelle ?" L'enfant : "Ablaye Diop" (son oncle maternel qui vit au carré). La mère : "Qu'est-ce que tu lui donnes ?" L'enfant : "Du riz et du *laax u bissab*." La mère : "Qui t'a donné un enfant ?" Mais Aïda continue sur le thème précédent : "Du riz égrené". »

On constate ici que, très jeune, l'enfant est amené, sur un mode ludique, à prendre connaissance du modèle social auquel il aura à se conformer plus tard.

En Occident, les enfants ont également accès au fonctionnement social, mais le plus souvent par l'intermédiaire des média, de la télévision en particulier.

Ces quelques exemples montrent la nécessité d'étudier l'enfant *dans* tel ou tel contexte spécifique. De fait, la culture « procure des contextes » (B. B. Whiting, 1980) et le rôle et le pouvoir des parents et des autres agents de socialisation consistent à déterminer le type d'environnement dans lequel évolue l'enfant. Il en est ainsi pour des activités telles que : s'occuper d'un enfant plus jeune, travailler à la maison ou aux champs en compagnie d'adultes, jouer dehors ou aller à l'école avec les enfants de son âge.

De plus les contextes ainsi créés évoluent avec l'âge de l'enfant définissant ainsi des « phases de l'enfance ». Harkness et Super (1983) estiment même que « la fonction première de la culture dans le façonnement de l'expérience

humaine est la division du continuum de développement en segments signifiants » (p. 223). Chacune de ces étapes serait caractérisée par sa durée, par un ensemble de caractéristiques de l'environnement social et physique, enfin par un certain consensus sur ce que l'on attend à cet âge.

Les critères marquant le début ou la fin des étapes peuvent varier selon les cultures et les domaines concernés. Le système scolaire occidental structure ces étapes avec une intensité variable (changement annuel de classe, changements d'institution — maternelle, primaire, etc. —, examens divers) impliquant des changements plus ou moins importants dans l'organisation de l'enseignement. Dans certaines sociétés, y compris les sociétés occidentales, il existe de nombreux rituels « de passage », allant des rituels de naissance aux rituels d'initiation au moment de l'adolescence.

La nature et l'évolution des activités quotidiennes de l'enfant, illustrent un aspect peut-être moins spectaculaire mais tout aussi déterminant du processus de socialisation de l'enfant. Ces activités, et leur importance dans l'emploi du temps quotidien, sont un reflet des capacités que l'adulte reconnaît à l'enfant.

Harkness et Super (1983) illustrent cette idée par une étude réalisée dans une communauté rurale Kipsigis du Kenya. Ils montrent qu'il existe un lien entre les tâches que les mères confient volontiers à leur enfant aux différents âges et l'évolution des activités quotidiennes de l'enfant (jeu, travail, repos). C'est vers trois ans que l'on commence à donner à l'enfant un message à transmettre dans le voisinage, âge auquel on constate une forte augmentation du temps de travail ; à cet âge, le temps consacré au jeu et au repos reste important (environ 70 % pour jeu et repos réunis), et ira en diminuant régulièrement, pour ne représenter que 20 % à 9 ans, alors qu'à cet âge le travail représente plus de 55 % du temps. C'est par ailleurs entre 5 et 6 ans que l'attitude adulte semble évoluer le plus en ce qui concerne les responsabilités que l'on donne volontiers à l'enfant, ce qui correspond à des changements plus importants dans l'activité quotidienne de l'enfant : très forte diminution de l'activité de jeu et de repos, forte augmentation de l'activité de travail.

Les observations de Whiting et Whiting (1975) nous renseignent sur les activités pratiquées par les enfants de 4 à 9 ans dans les six cultures concernées et sur l'importance des différences dans le temps consacré au travail, à l'étude (scolaire), au jeu et aux interactions sociales. Les enfants amé-

ricains (Orchard Town) sont ceux qui passent le plus de temps à étudier (16 %) et le moins à « travailler » (2 %) ; les enfants kényans (Nyonsongo) consacrent 41 % de leur temps à travailler, et seulement 17 % à jouer ; ce sont les enfants japonais (de Taira) qui consacrent le moins de temps aux situations d'interaction sociale (11 %) alors que les enfants indiens de Khalapur sont observées près de 50 % du temps dans cette situation. Les enfants qui passent le plus de temps à jouer sont les enfants de Taira, le moins de temps les enfants kenyans.

Mais, de façon plus précise, quelles sont les tâches effectuées par les enfants, et à partir de quel âge ? Cette question mérite qu'on s'y arrête car l'analyse des travaux confiés aux enfants montre assez clairement la manière dont les adultes perçoivent les étapes d'apprentissage de l'enfant, ainsi que son degré de maîtrise de certaines techniques. Whiting et Whiting (1975) rapportent que vers 3-4 ans les enfants kényans effectuent couramment cinq tâches (porter du bois ou de l'eau, préparer de la nourriture, jardiner, nettoyer, s'occuper des animaux), les enfants des Philippines n'en effectuent que trois, les enfants mexicains deux (s'occuper des animaux et porter de l'eau et du bois). Au même âge les enfants américains ne participent qu'aux tâches de nettoyage, et ne seront impliqués dans aucune autre tâche avant 10 ans.

Les résultats rapportés ici regroupent filles et garçons. Or, cette variable sexe induit des différences importantes non seulement en ce qui concerne le temps consacré au travail, au jeu et à l'étude (Whiting et Whiting, 1975 ; Dasen, 1984), mais aussi le type et la complexité des travaux effectués. Une étude de Dasen (1984) chez les Kikuyu du Kenya montre que les filles effectuent plus de travaux complexes que les garçons (le niveau de complexité est défini par le nombre d'activités simples qui se suivent en séquence), et que cette différence augmente avec l'âge.

Les études citées ici suggèrent l'importance des activités quotidiennes dans le processus de socialisation et dans l'acquisition d'un système de valeurs culturellement déterminé (Dasen, 1984 ; Dasen *et al.*, 1985).

III. — Education formelle, éducation informelle : opposition ou complémentarité

Les processus de la transmission culturelle peuvent être cernés par l'analyse des situations traditionnelles d'apprentissage, et de leur variation selon l'âge, les types d'activité ou le contexte. Nous aborderons cette question au travers de ce que l'on désigne généralement par l'expression « pratiques éducatives », puisque ces pratiques ont précisément pour but l'apprentissage d'activités telles que celles mentionnées dans les paragraphes précédents.

La plupart des travaux soulignent la diversité de ces pratiques éducatives, mais on aborde rarement la question des mécanismes sous-jacents. Jahoda (1982) souligne à juste titre qu'il faudrait pouvoir isoler les éléments communs aux diverses pratiques pour en inférer les conditions nécessaires et suffisantes de l'enculturation.

Selon Scribner et Cole (1973), toute théorie de l'éducation suppose « une théorie de la société considérée comme un tout, et de la manière dont les processus sociaux déterminent l'éducation » (p. 553). Ce problème à lui seul nécessiterait un long débat, nous ne l'aborderons donc que de manière très marginale. Nous avons montré l'importance des conceptions du développement et de l'attente des adultes concernant les compétences des enfants à différents âges. Scribner et Cole (1973) estiment nécessaire de construire simultanément une théorie du développement des compétences, et une théorie du rôle des processus éducatifs dans le modelage de ces compétences.

C'est dans cette perspective que les mêmes auteurs ont distingué les modalités éducatives informelles et formelles, selon que les apprentissages effectués relèvent essentiellement de l'observation ou du discours. Greenfield et Lave (1978) ont repris et systématisé la définition de ces deux modes d'éducation et d'apprentissage, qu'elles résument (p. 18-19) par le tableau suivant :

Education informelle	*Education formelle*
1. Activités intégrées à la vie courante.	1. Activités séparées du contexte de la vie courante.
2. L'enseigné est responsable de ses acquisitions (théoriques et pratiques).	2. L'enseignant est responsable de la transmission des acquisitions (théoriques et pratiques).
3. Apprentissage personnalisé : les personnes de l'entourage sont les enseignants.	3. Apprentissage impersonnel : les maîtres ne sont normalement pas les parents.
4. Peu ou pas de programmes explicites.	4. Pédagogie et programmes explicites.
5. Mise en valeur du maintien de la continuité et de la tradition.	5. Mise en valeur du changement et de la disponibilité.
6. Apprentissage par observation et imitation ; pas de questionnement.	6. Apprentissage par échanges verbaux et questionnements.
7. Apprentissage par démonstration.	7. Apprentissage par présentation verbale des principes généraux.
8. Motivation trouvée dans la contribution sociale des débutants, leur participation au monde adulte ; grande continuité avec le jeu.	8. Motivations sociales moins fortes.

Il s'agit donc ici d'une classification des pratiques éducatives selon des critères tels que : le type d'activités concernées, les caractéristiques des « enseignants » et des programmes, la responsabilité de chacun (enseigné et enseignant), les méthodes proprement dites d'éducation et les formes d'apprentissage. Cependant, la distinction « formel *vs* informel » à laquelle on aboutit, conduit bien souvent à opposer l'enseignement scolaire aux autres formes d'éducation, et, finalement, on survalorise l'importance des acquisitions scolaires dans les pays occidentaux, tout en considérant que l'éducation informelle est de règle dans les pays non industrialisés où le taux de scolarisation est faible.

Or, une analyse plus approfondie conduit à rejeter une telle dichotomie. En effet il existe en dehors de l'école de type occidental des exemples d'éducation formelle, où l'enfant est placé dans un lieu spécifique et doit acquérir des connaissances précises dans un domaine déterminé selon un processus

explicitement réglé. La littérature ethnographique en a décrit un certain nombre : l'entraînement militaire, le perfectionnement de certaines habiletés verbales, l'apprentissage de la danse, de la musique, etc. (Albert, 1964). Les sociétés initiatiques ou les écoles coraniques relèvent également de l'éducation formelle (Wagner, 1982).

Par ailleurs, la distinction formel/informel laisse entendre qu'il n'y aurait aucune correspondance entre ces deux modes d'éducation. Or beaucoup d'éléments jugés spécifiques de l'enseignement informel se retrouvent dans des situations d'enseignement formel. Ainsi, les mécanismes habituellement considérés comme étant à la base de l'enseignement informel (imitation, identification, coopération par exemple), ne sont pas forcément absents des situations considérées comme formelles.

Ces remarques ont amené certains auteurs à abandonner la distinction « formel *vs* informel » pour une analyse des processus cognitifs en jeu dans les acquisitions de l'enfant. Ainsi Strauss (1984) propose une taxonomie des différentes formes d'apprentissage en se basant sur trois distinctions fréquentes en psychologie cognitive :

— Apprentissage *intentionnel* ou *incident.*

Les apprentissages intentionnels recouvrent ceux que l'« apprenti » réalise de manière délibérée, alors que les apprentissages incidents seraient plutôt le résultat d'interactions avec un environnement signifiant.

Ainsi, on considère comme relevant d'apprentissages incidents des acquisitions comme l'apprentissage de la langue maternelle, les apprentissages moteurs, l'apprentissage de certains codes sociaux.

A l'opposé, l'école occidentale est le lieu par excellence, mais pas le seul, des apprentissages intentionnels.

— Problèmes *bien* ou *mal définis.*

Les situations d'apprentissage intentionnel recouvrent deux catégories de problèmes. Les problèmes « *bien définis* »

sont ceux pour lesquels les informations de départ, le but à atteindre, les opérations intermédiaires sont explicites. A l'opposé, les situations « *mal définies* » n'impliquent aucun de ces éléments. En fait il existe un continuum entre ces deux pôles. Deux exemples peuvent illustrer cette distinction.

La comparaison de l'apprentissage du tissage (Childs et Greenfield, 1980) chez les Indiens Maya de Zinacantan (Mexique) et dans une autre communauté Maya (au Guatemala), montre que les deux procédures peuvent apparaître pour l'appentissage d'une même technique. Les fillettes de Zinacantan apprennent selon un schéma et une progression très contrôlés par les tisserandes confirmées, alors que dans la communauté guatémaltèque, l'apprentissage semble se faire sans guidage explicite, essentiellement à partir d'une stratégie d'essais-erreurs.

On trouve les mêmes contrastes dans les situations d'apprentissage des mathématiques aux Etats-Unis (ou en Europe) et au Japon (Easley et Easley, 1982, cités par Strauss, 1984). En Europe et aux Etats-Unis, l'enseignement des mathématiques est *(traditionnellement)* basé sur l'apprentissage d'algorithmes qui sont ensuite appliqués à toute une variété de problèmes. A l'opposé, avant d'apprendre l'algorithme type permettant de résoudre un problème donné, l'enfant japonais est confronté à un véritable échange, qui doit conduire à la découverte des solutions possibles au problème. Ensuite seulement, le meilleur algorithme est donné aux élèves.

Dans ces deux exemples (tissage et mathématiques) il apparaît une situation de problème bien défini (Zinacantan, Etats-Unis) et une situation de problème mal défini (Guatemala, Japon). Or, si l'on avait gardé la dichotomie généralement employée, on aurait globalement considéré l'apprentissage du tissage comme un apprentissage « informel », et l'apprentissage des mathématiques comme un apprentissage « formel ».

— Les *stratégies* d'acquisition.

Sur ce critère, Strauss (1984) envisage de façon non limitative trois cas principaux. L'« *attention* » est utilisée dans des situations où une mémorisation systématique (« par cœur ») n'est pas nécessaire. L'apprentissage par « *répétition* » a été très largement étudié, dans le cas de données verbales ou pour les apprentissages moteurs. Le dernier cas correspond à ce qu'on pourrait appeler la *psalmodie* : ce mode

d'apprentissage, très répandu à certaines époques, encore utilisé dans les écoles coraniques, est basé sur les caractéristiques rythmiques du matériau à mémoriser ; on le trouve également dans les écoles occidentales lors de l'apprentissage de poésie ou même dans une certaine mesure (ou jadis !) lors de l'apprentissage des tables de multiplication.

Quel que soit l'objet d'apprentissage, et indépendamment des caractéristiques cognitives des situations, toute transmission culturelle implique également des conditions d'interaction entre celui qui transmet et celui à qui on transmet. D'après Childs et Greenfield (1980), ces interactions sont analysables sur trois dimensions : l'activité verbale, l'activité non verbale et la proximité au moment de l'interaction.

Peu d'études analysent simultanément ces trois aspects. La plupart se centrent sur le contenu des interactions verbales (Childs et Greenfield, 1980 ; Conroy *et al.*, 1980 ; Dixon *et al.*, 1984 ; Laosa, 1978 ; Postic, 1971) ; on trouve généralement les catégories suivantes : directives, ordres, transmission d'informations, explications, questionnements, remarques. Ces interventions verbales peuvent par ailleurs être précises ou vagues, positives (approbation, éloge) ou négatives (remontrance, désapprobation). Certains auteurs regroupent les modes d'intervention verbale selon leur fonction — encadrement, information ou éveil (Postic, 1971) — ou selon le type de contrôle exercé.

L'*âge* de celui à qui on transmet apparaît comme un paramètre déterminant des interactions :

Dixon *et al.* (1984) dans une étude comparative (classe moyenne américaine, Bantou agriculteurs du Sud Kenya) des interactions mère-enfant lors d'une tâche d'apprentissage par des enfants de 6-8 mois à 25 mois, notent une variaton importante des comportements verbaux de la mère : la fréquence des directives, les renforcements, ou le fait d'attirer l'attention varient en fonction de l'âge de l'enfant. L'appartenance culturelle de la mère intervient aussi comme un facteur essentiel de l'interaction. Le questionnement utilisé de manière croissante (en fonction de l'âge) par les mères américaines est quasiment inexistant chez les mères Bantou. Les directives, utilisées très fréquemment par les mères bantou avec les très jeunes enfants (6-8 mois) le sont beaucoup moins avec des enfants de 2 ans ; on trouve la tendance inverse, bien que moins marquée, chez les mères américaines.

De même le « modeling » ou la simplification de la tâche sont utilisés de manière différente par les mères des deux groupes culturels.

Les travaux de Laosa (1980) auprès d'enfants de 5 ans, font également apparaître d'importantes différences de comportement selon la *culture d'origine* de la mère (anglo-américaine ou mexicaine « Chicano » vivant à Los Angeles) dans une tâche de reproduction d'un puzzle. Les mères anglo-américaines utilisent plus souvent le questionnement et l'approbation ou l'admiration, alors que les mères « Chicano » utilisent de préférence le « modeling » (montrer à l'enfant qui observe), les directives, ou attirent l'attention de l'enfant sur un aspect spécifique de la tâche.

Les études de Childs et Greenfield (1980), sur l'apprentissage du tissage, et de Postic (1971) sur les actes pédagogiques des professeurs du secondaire en France, bien que difficilement comparables, montrent clairement une évolution sensible des stratégies utilisées par l'enseignant selon le *niveau de connaissance* de celui qui apprend.

Les tisserandes de Zinacantan ont un comportement très directif lorsque l'apprenti n'a jamais réalisé de pièce de tissage : 91 % des verbalisations dirigées vers l'élève sont à ce stade des ordres, fréquence qui tombe à 53 % lorsque l'élève a déjà tissé au moins deux pièces de tissu. A l'opposé, les transmissions d'informations augmentent très sensiblement, passant de 4 % à 40 % des verbalisations. Le questionnement augmente faiblement avec le degré de maîtrise de l'apprenti, mais reste très peu utilisé dans le processus d'instruction. Si l'on observe les comportements verbaux des enseignants dans l'enseignement secondaire en France, on constate des variations importantes de ce que Postic (1971) désigne par « actes pédagogiques » des professeurs. La transmission d'informations est bien supérieure dans le cas de professeurs de lycée que dans celui de professeurs de CES (40 % et 16 % respectivement de l'ensemble des actes pédagogiques), alors que les fonctions d'encadrement sont beaucoup plus fréquentes pour les enseignants de CES, que pour ceux de lycée (66 % *vs* 47 %). On note par ailleurs que contrairement à ce qui se passe pour l'instruction du tissage, l'utilisation du questionnement est toujours assez fréquente (37 % des actes pédagogiques des enseignants de CES, 29 % pour les enseignants de lycée).

En définitive, les moyens de la transmission éducative paraissent très liés aux valeurs et aux normes de la culture

où s'effectue cette transmission de connaissance. Cependant, les variations observées concernent moins les unités de comportement elles-mêmes que leurs fréquences d'occurrence. Nous rejoignons ici certaines analyses des chapitres V et VI.

CHAPITRE VIII

Nutrition et développement

Qu'il s'agisse de la période prénatale, des premiers mois ou des premières années, les traditions de puériculture font partout ressortir l'importance de l'alimentation dans le développement de l'enfant. Non seulement la qualité de l'alimentation est perçue comme ayant un effet direct sur la santé de l'enfant, mais c'est également la nourriture de la mère (durant la grossesse et au cours de l'allaitement de l'enfant) qui est souvent considérée comme un facteur du développement physique et psychologique.

Dans de nombreuses cultures, on attribue à la nourriture de la mère durant la grossesse, et même durant la période d'allaitement, certaines malformations physiques de l'enfant, et aussi certains traits de caractère. Les nombreux interdits alimentaires durant la grossesse sont souvent « argumentés » ; ainsi plusieurs femmes Bambara disent qu'il ne faut pas manger certains gibiers ou certains oiseaux car l'enfant à la naissance serait en proie à des tremblements ou serait couvert de boutons (Bril, 1984). Une autre croyance populaire largement répandue insiste sur le rôle du lait de femme dans la transmission héréditaire (Loux, 1978) ; ainsi une nourrice coléreuse ou au contraire douce donnera ces traits de caractère à l'enfant ; cette croyance a été transposée aux cas où l'enfant est nourri au lait animal, de vache ou de chèvre : « les enfants nourris au lait de vache étaient lents et moins gais que ceux qui l'ont été avec du lait de chèvre, tandis que ceux-ci ont beaucoup de vivacité et de pétulance » (Désormaux, 1833, cité par Boltanski, 1969).

La « qualité » du lait maternel est parfois considérée comme déterminant le rythme de développement de l'enfant ; nous prendrons à nouveau un exemple dans la culture bambara : à plusieurs reprises, nous avons noté dans les dires des femmes, un lien étroit entre la qualité du lait (« léger »

ou « lourd »), une dentition plus ou moins rapide, et le développement moteur (maîtrise de la posture assise), ce qui conditionne l'introduction de l'alimentation solide puisque celle-ci commence lorsque l'enfant a maîtrisé la posture assise (Bril, 1984).

Non seulement la nature de ce que mange l'enfant est essentielle, mais le moment auquel on le nourrit a été parfois interprété comme un moyen d'action sur le développement de sa volonté : alors que l'alimentation à la demande est la règle quasi générale dans le monde, la justification d'un horaire fixe tel que préconisé dans les pays occidentaux au début du siècle, indique la nécessité de « discipliner » l'enfant dès la naissance : « l'intestin, l'estomac du nouveau-né peuvent être amenés à obéir, comme le sera plus tard sa volonté » (Lavour, 1909, cité par Boltanski, 1969).

Ces quelques exemples illustrent l'importance des croyances dans le réglage de l'alimentation de l'enfant. Mais la question que l'on traitera dans ce chapitre sera centrée sur les conséquences de la nutrition ou, plus exactement, de la malnutrition sur le développement psychologique.

Deux cadres d'interprétation générale ont été proposés (Dasen *et al.*, 1978, p. 228) :

« 1 / La malnutrition pourrait affecter directement la maturation cérébrale, surtout pendant la période de croissance maximale du cerveau (...).

« 2 / La malnutrition pourrait affecter les mécanismes intellectuels indirectement en produisant une privation de stimulation et d'activité. »

Le problème peut également être abordé de façon plus globale, ce que Politt (1969) désigne par « écologie de la nutrition ». Cette perspective de recherche s'intéresse non seulement aux conséquences mais aussi aux causes de la malnutrition en la situant dans son contexte économique, social, culturel, familial, etc. (Dasen et Super, 1987).

Toute recherche sur la malnutrition se trouve confrontée à deux difficultés importantes.

1 / Si les recherches interculturelles posent souvent des problèmes d'éthique scientifique, ceux-ci deviennent particulièrement aigus dès que l'on aborde le domaine de la nutrition. Il est en effet difficilement acceptable de mener des

recherches avec des enfants (ou adultes) souffrant de malnutrition sans mener conjointement une action d'amélioration de l'alimentation, que ce soit par le biais d'une aide alimentaire et sanitaire, ou d'un programme de sensibilisation et de formation ; à la fin de l'intervention qui aura généralement duré plusieurs années, les habitudes de dépendance alimentaire souvent créées doivent aussi trouver des solutions à long terme. Le choix de populations ou de groupes qui verront leur ration alimentaire s'accroître dans des proportions importantes dans le cadre de l'expérience, est également moralement discutable, pouvant provoquer un sentiment de rancœur dans le reste de la population. Toute intervention de ce type pose donc des problèmes dont les conséquences sociales, politiques, économiques à moyen et long terme ne sont pas toujours perçues (Billewicz, 1974). Nous nous bornerons ici à signaler le problème, en ajoutant cependant que certains des travaux que nous décrirons nous paraissent critiquables de ce point de vue.

Ainsi en est-il des modes d'intervention rapportés dans les recherches de Chavez *et al.* (1974) : choix dans un même village d'un groupe de femmes enceintes que l'on observera dans leur comportement avec leur enfant deux années durant, et d'un autre groupe à qui l'on donnera un surplus de protéines au cours de la grossesse, puis dont le bébé sera alimenté en grande partie à l'aide d'une alimentation au biberon et à la cuillère dès trois mois, non seulement plus riche mais modifiant les habitudes alimentaires du tout-petit dans cette communauté. Chavez, à qui la question des implications morales de telles méthodes d'investigation a été posée (Chavez *et al.*, 1974, p. 225), semble situer l'intérêt global d'une telle recherche (sensibilisation du gouvernement, des services de santé, etc.) avant les intérêts individuels des personnes directement concernées...

2 / Parler de malnutrition en général masque l'énorme diversité des situations individuelles. La malnutrition peut être plus ou moins sévère, d'une durée plus ou moins longue, accidentelle ou saisonnière (Dasen *et al.*, 1978), ou bien permanente. Dans certains cas une malnutrition modérée mais de longue durée peut être plus dommageable qu'une malnutrition grave et de courte durée (Dobbing, 1973, cité par Richardson, 1984). Par ailleurs elle peut apparaître à

diverses périodes de la croissance de l'enfant, et les conséquences seront différentes selon les phases du développement.

I. — Les données de l'expérimentation animale

L'effet de la malnutrition sur le développement morphologique du système nerveux chez l'homme ne peut être étudié qu'à partir de cas de malnutrition grave où la priorité reste à des soins hospitaliers intenses (Sourander *et al.*, 1974 ; Tucker et Sanstead, 1984). Un des seuls moyens d'aborder ce problème réside donc dans l'expérimentation animale.

Au niveau du comportement, une malnutrition précoce provoque chez l'animal une diminution de l'activité et de l'attention (Zimmerman *et al.*, 1974) ; par ailleurs elle augmente l'importance des réactions émotionnelles, diminue les capacités de faire face à la maladie et au stress (Frankova, 1974, pour un tableau récapitulatif). En outre, des études sur le rat semblent indiquer que l'isolement social affecte plus durement l'animal lorsqu'il est en état de malnutrition (Levitsky et Barnes, 1972, cités par Frankova, 1974). Cependant, il a été montré que chez le rat, l'effet d'un déficit en protéines sur l'activité exploratoire est en grande partie compensé par un surcroît de stimulations sensorielles (Frankova, 1974).

Qu'en est-il des comportements sociaux de l'animal en état de malnutrition ? A la suite d'études notant une « remarquable similarité entre les effets, à l'âge adulte, de la malnutrition ou d'un isolement précoce », Levitsky *et al.* (1975) et Levitsky et Strupp (1984) montrent que la malnutrition a pour effet d'isoler le jeune animal, et donc de minimiser les stimulations issues de l'environnement, ce que les auteurs désignent par le terme d'« isolement fonctionnel ». Par ailleurs, les recherches de Frankova (1974) suggèrent que les caractéristiques du comportement d'un individu dans le groupe peuvent être déterminantes quant aux relations qui s'établissent entre cet individu et les autres éléments du groupe. L'auteur étudie les interactions entre la mère et ses petits, dans le cas d'une malnutrition de la mère ayant pour conséquence une altération de la qualité du lait : ces conditions provoquent une diminution de l'activité de la mère et des contacts avec ses petits, entraînant pour ceux-ci des troubles de comportement ; l'introduction dans le groupe d'une femelle bien nourrie a pour effet d'accroître les stimulations sociales procurées aux petits, d'où non seulement une augmentation de l'activité exploratoire des petits, mais aussi une recherche active de contacts de la part de la mère, comme des petits.

Ces quelques exemples montrent :

1 / l'importance des *interactions* entre malnutrition et stimulations sensorielles et sociales ;
2 / les possibilités de compensation présentes dans les conditions normales de la vie d'un groupe animal.

L'intérêt théorique de ces recherches est indéniable et, sans vouloir transposer ces résultats directement pour les recherches sur la malnutrition humaine, ils peuvent apparaître comme une aide précieuse à la formulation d'hypothèses et à l'orientation des recherches (Smart, 1984). Turkewitz (1984) cependant met en garde contre une utilisation abusive du modèle animal, et préconise une approche comparative : transposer les résultats des études animales conduit trop souvent à minimiser les différences de comportement entre espèces, et chez l'homme à négliger l'importance très grande de paramètres autres que biologiques, tels que l'influence du contexte socio-économique et culturel ou des facteurs cognitifs.

II. — ÉTAT NUTRITIONNEL ET DÉVELOPPEMENT COGNITIF

La malnutrition apparaissant le plus souvent dans un contexte socio-économique défavorable — revenus insuffisants, habitat inadéquat, familles instables, maladie, etc. (Grantham-McGregor, 1984 ; Dixon *et al.*, 1982) —, il devient dès lors difficile de dissocier les effets de la malnutrition en soi, lorsque l'on observe des enfants dans leur contexte quotidien. Ainsi, les contradictions apparentes dans les résultats de nombreuses études (Dasen *et al.*, 1978 ; Galler *et al.*, 1983 ; Townsen *et al.*, 1982 ; Werner et Muralidharan, 1970) seraient dues aux difficultés du contrôle des facteurs liés aux situations de pauvreté. Si l'on a pu montrer qu'une malnutrition grave dans les premiers mois de la vie peut avoir des effets irréversibles sur le développement du système nerveux central, et donc sur le développement intellectuel (Sourander *et al.*, 1974 ; Tucker et Sanstead, 1984), les effets à long terme d'une malnutrition modérée sont beaucoup plus difficiles à évaluer.

Nous discuterons ici les études ayant utilisé différents types de procédures expérimentales permettant dans une certaine mesure d'isoler les effets de l'« état nutritionnel » de l'enfant sur son développement moteur et cognitif.

Werner et Muralidharan (1970) ont publié une des premières études basées sur l'observation de groupes d'enfants appartenant aux mêmes milieux socio-culturels, à New Delhi ; tous les enfants fréquentaient l'école maternelle, l'état nutritionnel des enfants était évalué à l'aide de questionnaires relatifs à la consommation alimentaire de l'enfant. Les résultats confirment l'impact d'une malnutrition modérée sur les mesures anthropométriques à l'âge de 5 ans ; cependant, le retard cognitif dû à une nourriture plus pauvre et moins abondante ne semble pas aussi important que dans les études antérieures, et les auteurs ne retrouvent pas de différences significatives concernant le développement du langage entre les deux groupes d'enfants (les uns alimentés selon les normes acceptées à Bombay, les autres souffrant de malnutrition). Ils en concluent que les résultats antérieurs étaient probablement la conséquence de l'action *combinée* de la malnutrition et d'une insuffisance de stimulation.

Deux études longitudinales évaluent l'influence d'une malnutrition modérée sur le développement sensoti-moteur et intellectuel, l'une chez des enfants Baoulé de Côte-d'Ivoire de 6 mois à 36 mois (Dasen *et al.*, 1978), l'autre chez des enfants guatémaltèques de 3 à 5 ans (Townsend *et al.*, 1982). Ces deux études ont utilisé des procédures « quasi expérimentales » totalement différentes. Dasen *et al.* (1978) ont réparti les enfants en deux groupes en fonction du degré de malnutrition présent dans la population et en se basant sur les mesures anthropométriques (indice de McLaren et Read, calculé à partir du poids, de la taille, de la mesure du tour de bras, du tour de poitrine et du tour de tête) complétées par des tests biochimiques et accompagnées d'une enquête alimentaire ; Townsend *et al.* ont lié leurs observations à un programme d'amélioration nutritionnelle dans quatre villages ayant des caractéristiques socio-économiques voisines : deux villages bénéficiant d'un apport en protéines et en calories plus élevé que les deux autres (dans tous les cas, le surplus nutritionnel

était présenté sous forme de boissons ressemblant à des boissons locales).

L'influence de l'état nutritionnel sur l'intelligence sensori-motrice dans les deux premières années (Dasen *et al.*, 1978) a été mesurée à partir de l'échelle de développement de Casati et Lézine (voir chapitre I) à l'aide d'une procédure de couples appariés (chaque enfant sujet à une malnutrition modérée est comparé à un enfant de même âge, de même poids à la naissance, même milieu familial, etc.). Une comparaison des stades atteints pour les épreuves de chacune des séries, montre une différence entre les deux groupes d'enfants dans trois séries seulement sur sept (écran, ficelle, support). Si l'on compare ces résultats aux normes françaises, on constate que les enfants atteints de malnutrition modérée ont des performances analogues à celles des enfants français bien nourris ; ils gardent néanmoins une avance très nette aux épreuves d'utilisation d'un instrument. Une analyse des courbes de développement pour chaque série d'épreuves montre que les différences entre les deux groupes d'enfants varient en fonction de l'âge : le développement des enfants ayant une alimentation normale est plus rapide, mais tous, quel que soit leur état nutritionnel, atteignent les différents stades à un moment ou à un autre. Cette étude nuance certains résultats antérieurs : « Si les différences apparaissent bien entre les deux groupes, c'est dans le *rythme du développement et non pas dans sa structure* » (p. 260).

L'impact d'un supplément nutritionnel (Townsend *et al.*, 1982) chez des enfants ruraux guatémaltèques plus âgés a été évalué à partir de tests concernant un large éventail d'activités cognitives (raisonnement, apprentissage, mémorisation, langage, contrôle moteur). Une alimentation plus riche en protéines semble avoir une répercussion positive sur les performances cognitives, bien que l'effet ne soit pas massif, et ceci quel que soit l'âge des enfants.

On peut donc conclure qu'une alimentation riche en protéines et ayant un apport calorique suffisant, favorise le développement cognitif durant la petite enfance. Remarquons

que, si une malnutrition modérée peut affecter certains aspects du développement sensori-moteur et intellectuel, l'examen des retards suggère que certaines composantes plus générales de l'activité ont pu être atteintes. Ainsi, l'étude de Dasen *et al.* (1978) montre que c'est l'activité « d'expérimentation active qui semble la plus touchée » (p. 271) car les retards sont surtout sensibles pour les items correspondants au stade 5 de l'intelligence sensori-motrice selon Piaget. Faut-il rapprocher ces remarques des nombreux résultats concernant les modifications de l'activité comportementale dans certaines espèces animales soumises à une alimentation déficitaire ?

III. — LES EFFETS RÉCIPROQUES DE LA MALNUTRITION ET DU MILIEU

Lorsque la malnutrition est située dans son contexte social, culturel, économique et familial, les perturbations du comportement associé paraissent plus préjudiciables au développement de l'enfant que ne le serait un simple impact direct sur ses capacités cognitives. Les recherches actuelles mettent davantage l'accent sur les modifications générales du comportement dues à une malnutrition modérée et leurs conséquences sur le comportement social de l'enfant et de son entourage (de sa mère en particulier) plutôt que sur la recherche d'un lien causal direct entre malnutrition modérée et développement intellectuel. C'est dans les interactions complexes entre l'ensemble des modifications de comportement et les variables de l'environnement qu'il faut interpréter les effets de la malnutrition (Christiansen *et al.*, 1974 ; Mora *et al.*, 1977, cité par Townsend, 1982 ; Dasen et Super, 1987).

A / Conséquences de la malnutrition sur le comportement de l'enfant

D'après Dasen *et al.* (1978) les retards de quelques mois observés chez les enfants mal nourris seraient liés à une activité exploratoire réduite. Cette hypothèse s'appuie sur de

nombreux travaux montrant qu'une malnutrition même modérée entraîne une diminution de l'activité, une certaine apathie, un plus grand isolement et une irritabilité plus importante.

Nous citerons deux études comparant les comportements d'enfants d'âge préscolaire ayant un état nutritionnel normal ou déficitaire. Dans les deux cas, il s'agit d'un projet d'amélioration de l'alimentation sur plusieurs années. Chavez *et al.* (1974) comparent un groupe d'enfants alimentés selon les habitudes du village de Tezonteopan (agriculteurs mexicains), et un autre groupe du même village à qui l'on donne des suppléments alimentaires substantiels dès les premiers mois de la grossesse de la mère : les enfants sont suivis de la naissance à 18 mois. Par ailleurs le projet d'intervention de Bogota (Super *et al.*, 1981) concerne un nombre beaucoup plus important d'enfants et associe au programme d'amélioration alimentaire un programme d'« éducation » des mères centré sur une étude du développement intellectuel et physique de l'enfant.

Dans ces deux études, les résultats sont basés sur une observation de l'enfant et de l'adulte maternant dans son milieu quotidien, c'est-à-dire avec une perturbation minimale de l'environnement au moment de l'obsevation et font apparaître des différences significatives de comportements selon l'état nutritionnel de l'enfant.

Dans l'étude de Chavez *et al.* (1974) quatre indices principaux sont utilisés : 1 / L'activité physique (mesurée à partir du nombre de contacts de la sole plantaire avec la surface de contact durant une heure) est nettement inférieure chez l'enfant mal nourri dès 4 mois, mais surtout cette différence ne cesse d'augmenter avec l'âge. En outre, entre 24 et 56 semaines, l'enfant mal nourri dort plus. 2 / Les performances aux tests de Gesell montrent une supériorité nette des enfants recevant un supplément alimentaire, mais cette différence est stable de 2 à 24 mois dans les quatre domaines analysés : développement moteur, activité adaptative, comportements sociaux et langage. 3 / Le degré de dépendance à l'égard de la mère évolue de manière analogue dans chaque groupe jusque vers 36 semaines, moment à partir duquel l'enfant mal nourri devient « très collant », alors que les enfants bien nourris sont à cet âge plus indépendants, ce qui correspond d'après les auteurs à un degré plus élevé de développement social. 4 / La

diversité des attitudes « positives » (rire, hardiesse, etc.) comme des attitudes négatives (désobéissance, agressivité, etc.) est plus grande chez l'enfant bien nourri.

Les résultats de Super *et al.* (1981), sans être contradictoires, ne permettent pas de tirer des conclusions aussi nettes ; par ailleurs, l'utilisation d'un indice d'activité globale masque peut-être des différences plus fines entre les groupes d'enfants. A 4 mois on observe une activité globale supérieure chez les enfants mieux nourris ; au même âge l'enfant souffrant de malnutrition pleure plus, et est plus agité et instable ; à 8 mois on ne retrouve pas ces différences.

D'autres études confirment ces résultats en utilisant des indices très divers : rapports des mères (Christiansen *et al.*, 1974), battements cardiaques durant l'activité de l'enfant (Heywood, 1972, cité par Christiansen *et al.*, 1974), observation de l'enfant dans un environnement restreint (salle d'expérimentation) (Graves, 1979, cité par Dasen et Super, 1984). Il est alors possible d'envisager l'influence de ces caractéristiques comportementales sur le développement des interactions avec l'environnement.

B / Etat nutritionnel de l'enfant et interactions avec l'environnement

Un enfant apathique, peu actif, irritable, semble moins attirant pour l'adulte (Yarrow, 1968 ; Goldberg et Lewis, 1969, cités par Christiansen *et al.*, 1974), de même il sera moins gratifiant pour l'adulte maternant de s'occuper de cet enfant. Les deux études citées (Chavez *et al.*,1974, et Super *et al.*, 1981) analysent de manière très détaillée les modifications qui apparaissent dans les interactions adulte-enfant lorsque l'enfant souffre de malnutrition.

D'après l'étude de Chavez *et al.* (1974, 1975), les « lieux » d'activité de l'enfant varient en fonction de son état nutritionnel : l'enfant mal nourri passe plus de temps dans son lit, sort moins de la maison, est plus souvent porté sur l'épaule (portage « fonctionnel »), reste à une distance moindre de sa mère. A 36 semaines, la mère parle deux fois plus à son bébé lorsque celui-ci est bien nourri, et l'on observe la même tendance pour le père de l'enfant. On retrouve ces variations dans l'étude de Klein *et al.* (1984) avec des enfants guatémaltèques. D'autres indices suggèrent que l'enfant bien

nourri est l'objet de plus de soins, de plus d'attention, et peut-être d'une plus grande fierté de la part de l'adulte : non seulement la diversité et le taux de stimulation (sourires, adresses verbales, jeux) sont supérieurs, à 6 mois, pour l'enfant bien nourri qu'ils ne le seront même à 2 ans pour l'enfant ayant un mauvais état nutritionnel, mais les mères de ces derniers ont moins tendance à prévenir les dangers, à tenir leur enfant propre, à lui donner des consignes ou explications. Là encore, ces divers éléments se retrouvent dans l'étude de Klein *et al.* (1984) : les mères d'enfants bien nourris semblent valoriser davantage le développement de leur enfant (elles lui apprendront plus volontiers à compter, à nommer les couleurs, etc.), elles le complimenteront plus facilement, de même qu'elles auront des aspirations plus valorisantes quant à son avenir.

Les données de Super *et al.* (1981) ne montrent pas de différences aussi systématiques ; le programme d'« éducation » des mères semble avoir un impact plus important sur les interactions entre la mère et son bébé que n'en a le programme de supplément nutritionnel ; par ailleurs, c'est chez les mères qui ont allaité leur bébé le plus tardivement que l'effet est le plus sensible à 8 mois : non seulement ces enfants sont plus actifs, mais l'adulte répond plus volontiers à ses vocalisations de même qu'à ses pleurs.

Barett (1984) étudie le comportement social d'enfants plus âgés (6-8 ans) et met l'accent sur l'effet « cumulatif » de l'altération des interactions de l'enfant avec l'adulte mais aussi avec ses pairs. A partir d'un programme de supplément nutritionnel au Guatemala, l'auteur analyse les comportements sociaux lors d'activités contrôlées (les enfants sont observés par groupe de 6, lors d'activités de peinture, de construction, de jeu libre dans un environnement nouveau, etc.). Ce sont les enfants qui ont bénéficié d'un supplément nutritionnel plus important qui s'investissent le plus dans les diverses activités proposées, qui coopèrent le plus volontiers avec les autres. Ils ont par ailleurs une activité exploratoire plus intense et sont plus à l'aise dans une situation de tension ou de compétition.

Cette étude fait aussi apparaître un effet différentiel de la malnutrition pour les garçons et pour les filles, déjà observé dans d'autres études (Townsend *et al.,* 1982). Ainsi les

variations dans les modes de socialisation, dans les normes culturelles de comportement de l'un et l'autre sexe va largement « canaliser » les effets d'un supplément nutritionnel sur le comportement.

Sans démontrer l'existence d'un lien causal entre l'état nutritionnel et les différents aspects du comportement, ces études font apparaître très clairement la complexité des facteurs liés à la malnutrition. Dasen et Super (1987) en donnent une modélisation intéressante en distinguant, parmi l'ensemble des facteurs en jeu, les *facteurs contextuels* fonctionnant comme antécédents (tels que : l'environnement socio-économique, familial, mais aussi le maternage « inadéquat », etc.) et par ailleurs les *facteurs concomitants* à la malnutrition (tels que : les modifications de comportement de l'enfant et des interactions mère-enfant) qui le plus souvent accentuent les effets de la malnutrition elle-même.

Il apparaît donc indispensable de prendre en compte l'ensemble de ces facteurs dans toute action visant à l'amélioration de l'état nutritionnel d'une population.

CHAPITRE IX

Pratiques de la psychologie en situations interculturelles

En élargissant les discussions des trois chapitres précédents, quelques éléments de réflexion peuvent être suggérés concernant l'intervention psychologique dans des contextes culturels variés et la généralité transculturelle des pratiques psychologiques. Le qualificatif d'interculturel s'applique ici à deux niveaux d'analyse : celui de l'échange, ou du transfert des connaissances en psychologie et celui de l'intervention psychologique elle-même. En restant dans le domaine de la psychologie de l'enfant et de l'enfance, ce second niveau sera envisagé au travers de deux exemples : la recherche pédagogique, la clinique psychopathologique.

I. — L'interculturel de la psychologie

Les connaissances psychologiques sont-elles relatives et limitées par les références culturelles, implicites ou explicites, des chercheurs qui les constituent ? Est-il légitime de transférer sans plus à d'autres cultures les résultats obtenus et les constructions théoriques élaborées dans un contexte culturel déterminé ? Dans notre chapitre introductif, nous avons discuté ces questions sur un plan fondamental, puis nous les avons abordé au travers de différents thèmes de la psychologie génétique. Il est également possible de les envisager d'un

point de vue pragmatique en considérant l'évolution de la psychologie dans les pays du Tiers Monde. A l'occasion d'un numéro spécial de l'*International Journal of Psychology* (avril 1984) consacré à « L'influence de la psychologie dans le développement du Tiers Monde », divers auteurs soulignent que les résultats et théories psychologiques étaient et sont encore dans une large mesure difficilement généralisables par le simple fait qu'ils s'appuient, ou s'appuyaient, pour une grande part sur des données recueillies dans des sociétés industrialisées.

Par exemple D. Sinha (1984) constate que la psychologie dans les pays du Tiers Monde a été dans sa quasi-totalité importée d'Europe ou des Etats-Unis et que, trop souvent, les recherches entreprises localement n'ont été que la reproduction caricaturale de celles effectuées en Occident, sans que soient pris en compre les besoins réels des pays concernés. Sur un autre plan, Lagmay (1984) analysant la situation de la psychologie aux Philippines remarque qu'« une grande partie de la psychanalyse freudienne a été perçue comme culturellement limitée, et même incompréhensible, par de nombreux étudiants en psychologie » (p. 40). Mehryar (1984) estime de son côté que « L'une des choses que les psychologues des pays du Tiers Monde formés dans la tradition occidentale ont appris à considérer comme un « fait », c'est que les individus sont responsables de ce qui leur arrive » (p. 166) ; avec beaucoup de bon sens, l'auteur considère que dans les pays où les ressources sont insuffisantes et/ou entièrement contrôlées par une petite partie de la population, il est pour le moins non pertinent de poser la question de l'évolution socio-économique en terme de détermination individuelle. Ces quelques exemples montrent bien que le problème de l'échange des connaissances concerne aussi bien : la pratique de la recherche que les théorisations (limitées pour certaines car s'appuyant sur les données recueillies dans un contexte culturel particulier) et se réfère également à l'idéologie implicite de certains objectifs, techniques ou conceptions de la psychologie.

Poursuivons cette analyse au travers des quelques remarques suivantes.

— Les réflexions de J. B. P. Sinha (1984, à propos des modèles de développement économique) et de Azuma (1984, à propos, spécifiquement, de la psychologie dans les pays non occidentaux) suggèrent qu'il se produit une évolution selon trois phases. Une première phase consiste simplement en l'*importation* pure et simple des modèles, techniques et

conceptions de la psychologie ; les recherches réalisées ne sont alors que la réédition de recherches antérieures, selon la même problématique et sans prendre en compte les contextes ni les besoins locaux. Suit une période d'« *indigénisation* », correspondant à la prise de conscience de la non-pertinence des travaux antérieurement effectués ; il y a alors recherche et même revendication d'une identité propre, avec la prise en compte des particularités culturelles et des besoins locaux. Enfin, les recherches effectuées lors de la seconde phase permettent (ou permettront...) *l'intégration* des travaux réalisés dans des contextes culturels variés ; c'est au cours de cette troisième période qu'il n'y a plus simplement « transfert » mais « échange » de connaissances, selon le vœu de Schwendler (1984).

— L'un des obstacles majeurs à l'appropriation des connaissances psychologiques (dans les pays du Tiers Monde, mais aussi pour certaines sous-cultures d'Europe ou des Etats-Unis) réside dans la nécessité de différencier et de coordonner les valeurs et conceptions de l'Homme dans telle culture et le caractère inévitablement déterministe et matérialiste propre à la recherche psychologique comme à toute autre discipline scientifique. Toute la question est de savoir dans quelle mesure l'adhésion aux principes de la recherche psychologique remet en cause l'identité culturelle antérieure. Mais le cas de la psychologie n'est guère différent de celui des autres sciences ou techniques : il y a à la fois *indépendance* (car on ne doit pas confondre les niveaux de l'analyse et, pour prendre un exemple dans un tout autre domaine, la connaissance des déterminants physiologiques du comportement sexuel ne modifie pas le vécu des relations amoureuses...) et *dépendance* (dans la mesure où la réflexion éthique accompagne — ou devrait accompagner — l'orientation de la recherche et de ses applications).

— Une autre difficulté provient de la variabilité *de facto* des conceptions de la psychologie. Si, comme lorsqu'on se

limite au débat émique/étique, il s'agit simplement de connaître de la façon la plus objective possible le point de vue de l'Autre (que cet Autre soit l'enfant, l'étranger, l'élève, le malade, etc.) on ne dépasse guère la recommandation de Malinowski (1922) lorsqu'il invitait l'ethnographe « à saisir le point de vue de l'indigène, sa conception de la vie, pour comprendre sa vision de *son* monde » (cité par Tapp, 1981, p. 385). Cet objectif est en soi louable et instructif, mais, s'il est nécessaire, il n'est pas suffisant pour atteindre les déterminants du comportement et appréhender progressivement les processus psychologiques fondamentaux.

— Le développement des recherches psychologiques dans les pays du Tiers Monde devrait être l'occasion — peut-être unique — de prendre conscience des présupposés idéologiques inhérents à certaines recherches ou théorisations, tout en élargissant les observations à d'autres contextes culturels. Ce faisant, gardons à l'esprit que toute critique idéologique se déroule sur le terrain des faits, avec les armes du raisonnement scientifique et de la réflexion épistémologique (comme l'illustrent les travaux de Schiff, 1982, sur « l'hérédité » de l'intelligence), et utilisons précisément ces armes pour éviter les faux débats comme l'opposition entre « détermination individuelle » et « détermination collective » : la psychologie s'attache bien évidemment aux comportements individuels (isolés ou... en groupe) mais, *même en Occident,* rien n'interdit de considérer les comportements individuels comme ayant des raisons collectives...

II. — Psychologie et recherche en éducation

Il est instructif de considérer l'école, dans quelque pays que ce soit, comme un lieu de rencontre interculturelle. Tout le problème est alors de savoir si cette rencontre sera conflictuelle et dévalorisante pour certains, ou au contraire informative et source d'un progrès dans les connaissances de

toute nature et dans la décentration sociale. Deux exemples vont nous permettre d'illustrer le décalage culturel possible entre l'école et le milieu d'origine.

Le premier exemple (Jacolin, 1980) est une analyse de manuels utilisés pour l'apprentissage du français au Sénégal. Il apparaît que le contenu des thèmes servant de support à l'apprentissage, ainsi que la manière dont ils sont exposés, manifestent un décalage par rapport aux situations réelles et quotidiennes de la plupart des écoliers, et induisent des « représentations » et des « stéréotypes » orientés de façon non quelconque (opposition par exemple entre la ville, où tout est positif, et la campagne dévalorisée). L'auteur présente (p. 333) une page de manuel intitulée « Au supermarché », qu'il commente ainsi : « Il n'existe que 4 "supermarchés" à Dakar. Aucun autre dans les diverses villes du Sénégal. Au maximum, 2 % de la population dakaroise s'y approvisionne. Les achats dont il est question dans ce texte (lait, fromage, viande...) représentent environ 14 000 CFA (= 280 FF), soit les 2/3 d'un salaire mensuel officiel d'ouvrier o.s. ou deux fois plus que le salaire mensuel d'une "bonne" dans une famille sénégalaise. »

Le second exemple (Biville-Pillet, 1986) est tiré d'une recherche réalisée en France (dans le pays de Caux, Seine-Maritime). Dans cette monographie, se trouvent analysées de nombreuses observations recueillies auprès d'une population rurale économiquement défavorisée et culturellement marginalisée. On apprend ainsi, p. 220, que « Julien (8 ans) dont le père boit et frappe sa mère, a eu cette poésie à apprendre : "Mon père aimé, mon père à moi, il fait si doux quand ton sourire éclaire tout sous notre toit (...)" ».

Plus loin, l'auteur précise : « Ce qui est vrai pour le CE1, l'est aussi pour les classes suivantes. Les enfants se voient proposer dans le cadre de l'expression écrite ou orale des thèmes qui les plongent dans des abîmes de perplexité. Il ne leur reste que deux solutions : ou bien ils ne trouvent vraiment rien à dire et ils sont considérés comme stupides, ou bien, en désespoir de cause, ils inventent comme ils le font fréquemment avec leurs camarades. *Ils ne peuvent se permettre de dire ce qu'il en est de leur mode de vie familial*[1]. Leurs récits maladroits et guère crédibles les font alors irrémédiablement basculer dans la catégorie des menteurs. »

Pourtant Biville-Pillet rapporte des observations qui témoignent des capacités cognitives de ces mêmes enfants : « Cyrille (10 ans) au retour de colonie de vacances, remarque qu'il a dû beaucoup pleuvoir pendant son absence car le blé est couché par endroit, ce qui va rendre la moisson plus difficile et le rendement moins bon. Philippe (9 ans) du premier coup d'œil voit que le maïs va bientôt être à maturité. Nicole (10 ans) s'aperçoit que le mouton doit avoir "le piétin" car il boîte. Laure (12 ans) est inscrite

1. Souligné par nous.

en classe de perfectionnement ; son instituteur dit à son propos "qu'elle a la tête comme une passoire" ou encore que "ce qu'on lui dit entre par une oreille et sort par l'autre" ; pendant les vacances elle fait la visite d'une fabrique de papier ; à son retour, elle la raconte avec force détails et dans un ordre parfait. Elle n'a rien oublié, pas même le nom de celui qui fut à l'origine de cette entreprise ! »

Compte tenu de ces difficultés d'adéquation culturelle, il semble nécessaire d'envisager la collaboration de psychologues (formés en psychologie génétique comparée) à la réalisation de programmes éducatifs. Soulignons toutefois que la définition des objectifs pédagogiques n'est pas du ressort des psychologues qui, même généticiens, ne peuvent guère répondre à des questions comme : « Que faut-il enseigner ? », « A quel âge ? », etc. Ces objectifs devraient dépendre avant tout d'une analyse des besoins régionaux, tâche complexe comme en témoigne l'exposé lucide de Sall (1980) concernant des groupes semi-nomades dans le Ferlo (Sénégal) : à la difficulté d'identifier les besoins au travers du discours des protagonistes s'ajoute la complexité des enjeux socio-économiques (Quels projets rationnels pour l'avenir ? A quels modèles de développement se référer ? etc.). Ainsi, les objectifs éducatifs ne peuvent résulter sans plus des connaissances en psychologie génétique car ils dépendent essentiellement de données sociologiques, économiques et écologiques. On trouvera dans la revue *Recherche, Pédagogie et Culture* ou, sur un thème plus spécifique, dans le recueil édité par l'ENDA et l'UNICEF sur *Les enfants et jeunes du Sahel* (1980) des études et réflexions pouvant illustrer cette problématique.

Cependant, l'adaptation aux besoins régionaux ne doit pas faire perdre de vue le caractère universel du raisonnement et des connaissances scientifiques.

Mais, conformément aux discussions présentées dans le chapitre IV, ce caractère ne doit pas lui-même faire oublier que toute acquisition de compétences par l'enfant est d'abord *contextualisée,* c'est-à-dire liée aux significations *pour lui* de la situation. L'appropriation (et pas le simple apprentissage mécanique) des connaissances « universelles » (dénombre-

ment, mesure, raisonnement expérimental, etc.) passe donc nécessairement par une prise en compte des représentations ou constructions cognitives spontanées, celles-ci pouvant éventuellement être liées à des procédés traditionnels de résolution de problèmes cognitifs (comme dans le cas des systèmes de numération) ou plus généralement à des codages culturels spécifiques (d'où l'importance de travaux comme ceux rapportés par Guegan, 1983, sur les langues africaines et leur utilisation dans l'enseignement des mathématiques).

C'est pourquoi l'originalité de la contribution des psychologues généticiens à la réalisation de programmes éducatifs (en particulier dans les pays en développement) se situe, nous semble-t-il, à deux niveaux : celui de la *méthode* générale de recherche (construction des situations pédagogiques, réalisation d'observations lors de l'expérimentation) et celui de l'*analyse* des démarches cognitives spontanées des élèves, par exemple : Lehalle (1978), collectif (1979), pour des recherches effectuées en France.

Bien évidemment, les psychologues généticiens aimeraient pouvoir présenter aux pédagogues des systèmes de stades ou des hiérarchies (génétiques) de compétences suffisamment éprouvées. Ils peuvent effectivement en suggérer quelques-unes, mais elles restent relatives aux conditions expérimentales utilisées (cf. chapitre IV) et leur généralité transculturelle nécessiterait sans doute quelque validation... mais, précisément, la collaboration à des programmes éducatifs pourrait être l'occasion de telles validations. Pour une discussion générale des problèmes de l'éducation en situations interculturelles, se reporter à Camilleri (1985).

III. — Culture et clinique psychopathologique

Si nous n'avons guère abordé jusque-là la question de la maladie mentale, c'est essentiellement pour deux raisons : 1 / le caractère souvent spéculatif des études comparatives en ce domaine (cet aspect est souligné par Draguns, 1981,

mais, comme on le verra, il y a des exceptions notables) ; 2 / le petit nombre de travaux centrés sur des analyses génétiques ou même simplement sur la psychopathologie infantile. Pourtant, le schéma qui nous a guidé tout au long des chapitres précédents (relativisme culturel manifeste, recherche de processus universels au travers des différences observées) devrait pour le moins constituer un objectif à long terme de la psychopathologie comparée (ou de « l'ethnopsychiatrie »), s'il ne peut être encore illustré de façon précise. De plus, les nécessités pratiques de la clinique psychopathologique imposent de considérer les rapports entre « culture » et « pathologie mentale ».

A / Cultures et pathologie mentale

En premier lieu, on peut montrer que la maladie mentale est consubstantielle à la culture, que ce soit aux niveaux des symptômes, de leur interprétation ou de l'intervention thérapeutique. Considérons d'abord le premier niveau, celui des signes pathologiques. S'il est toujours délicat de déterminer une frontière claire entre le normal et le pathologique, on conviendra aisément que le jugement de dissonance repose sur des critères sociaux (rupture du consensus) et que par conséquent les comportements « signes » seront différents ou diversement valorisés selon des références culturelles le plus souvent implicites. C'est en soi un thème de recherche que de comparer la valeur des symptômes selon divers groupes culturels (Katz *et al.,* cités dans Katz, 1981, pour des travaux concernant des malades « psychotiques » dans divers groupes ethniques à Hawaii). De plus, si c'est le patient lui-même qui exprime ses difficultés psychologiques, il le fera bien évidemment selon ses propres références culturelles. L'approche comparative est donc particulièrement malaisée en ce domaine, car on aboutit très vite au dilemme suivant : 1 / la volonté de rechercher une nosographie commune ou, tout au moins, un langage commun aux praticiens des divers pays invite (comme dans le cas du DSM III, questionnaire

utilisé pour le diagnostic — Lefèvre, Lebovici et Jeammet, 1983, pour une présentation critique) à considérer des signes « objectifs », mais qu'est-ce qu'un signe indépendamment de sa valeur culturelle (voir plus haut) ? 2 / la centration sur les données intraculturelles aboutit à des objets à la limite incomparables, ou tout au moins dont la comparaison nécessite une analyse préalable (se méfier en particulier des équivalences simplement lexicales). Précisons que le recours à des critères culturels pour appréhender la distinction normal/pathologique ne résoud sans doute pas tous les problèmes. Ainsi, lorsque Devereux (1956) distingue sur des critères culturels trois types de « désordres de la personnalité » (désordres sacrés ou « chamaniques », désordres « ethniques » — ceux qui sont identifiés et d'ordinaire nommés dans une société déterminée —, désordres « types » c'est-à-dire spécifiques du type de société qui les produit), il réserve la possibilité d'un quatrième type de désordre qualifié d'« idiosyncrasiques » et correspondant à des traumatismes pour lesquels « la culture ne fournit pas de moyens de défense ni de symptômes permettant de fixer l'angoisse et d'affronter les conflits » (1973, p. 73). Par ailleurs, Devereux (1956) prend soin de distinguer les croyances collectives et l'expérience subjective conforme à ces croyances et, sur un autre plan, il souligne que l'intégration de tel comportement marginal dans telle culture ne signifie pas que ce comportement soit automatiquement jugé « normal » par les membres de ce même groupe culturel (cas du chamanisme).

Au niveau de l'interprétation des troubles, les études ethnographiques nous indiquent à la fois les catégories traditionnelles utilisées pour décrire les maladies mentales et leur interprétation étiologique également traditionnelle. Citons par exemple Zempleni et Rabain (1965, sur l'enfant *nit- ku- bon,* chez les Wolof et Lébou du Sénégal), Mboyo-Katamu (1981, pour divers troubles repérés par les Ntomba de la zone de Bikoro au Zaïre), etc. Ces descriptions correspondent aux « désordres ethniques » selon la terminologie de Devereux (1956). Plus généralement, et même en Europe ou aux Etats-

Unis, il est évident que les représentations culturelles influencent la conception des troubles mentaux.

Face à ce problème, deux attitudes se manifestent. La première, *phénoménologique,* est bien illustrée par les analyses de Sow (1977, 1978) ; on s'en tient aux représentations culturelles et ce qui importe, c'est la signification de la maladie pour le patient et pour le groupe : la réalité subjective prime sur la réalité objective. La seconde attitude, véritablement *étiologique,* est nécessairement déterministe et matérialiste : on cherche à atteindre les mécanismes psychologiques sous-jacents, à préciser les rapports subtils entre (dys)fonctionnement somatique et encodage culturel de ces (dys)fonctionnements, à repérer des types d'interactions sociales (« doubles-liens », relations aux figures paternelles et maternelles, etc.) pouvant conduire à une inadaptation. En suivant cette voie de « rationalisation », il y a un risque temporaire de biais étique, mais l'objectif ultime de rationalité n'est ni l'apanage ni la caractéristique de « la » culture occidentale (contrairement à l'opinion courante). Si la culture *dominante* occidentale est l'héritage du positivisme et des philosophes du Siècle des Lumières (etc.), la pensée magique reste très présente, sous des formes variées, et certaines pratiques ou représentations culturelles actuelles en France (concernant des difficultés psychologiques ou psychosomatiques) pourraient faire l'objet d'une étude ethnographique...

En ce qui concerne le niveau de l'intervention thérapeutique, il est clair que les données culturelles *ne peuvent être* évacuées. Comme le souligne Draguns (1981) : « La culture est inévitablement un participant silencieux de l'entreprise de psychothérapie » (p. 4). Cela est bien évident non seulement en raison des finalités de toute psychothérapie (instaurer ou restaurer l'équilibre interne du patient et lui permettre de développer des relations sociales satisfaisantes) mais aussi parce que la relation thérapeutique elle-même ne peut pas ne pas correspondre aux représentations et pratiques culturelles du patient. C'est pourquoi les « thérapies » traditionnelles sont si efficaces dans de nombreux cas, Zempleni (1966, 1968),

Collomb et De Preneuf (1969-1970, sur *N'Doep*), Sow (1977), La-Vaka (1981), parmi d'autres. Ainsi, l'utilité d'une collaboration entre les institutions psychiatriques et les thérapeutes traditionnels n'est plus à démontrer. Les travaux réalisés dans cette optique à l'hôpital de Fann (Dakar) sont bien connus (Ortigues et Ortigues, 1966 ; Collignon, 1978, par exemple).

B / Approches comparatives

Au travers des discussions précédentes sur les liens nécessaires entre « culture » et « pathologie mentale », on aura sans doute compris les difficultés d'une approche comparative interculturelle. Faut-il cependant s'en tenir à un relativisme prudent tel qu'il est exprimé par Sow (1977) ? Mais le choix n'est pas entre un dogmatisme universel imposé de l'extérieur et un relativisme culturel pouvant seul rendre compte des « hommes concrets, historiques, connus, en situation » (Sow, 1977, p. 258). L'objectif à long terme est plutôt de s'appuyer sur les différences culturelles (comportant comme on l'a vu deux niveaux de réalité : réalité subjective et phénoménologique, réalité de l'étiologie sous-jacente) pour cerner de plus près les facteurs environnementaux *et* biologiques conduisant à la folie, ainsi que les raisons de l'efficacité de telle ou telle thérapie. Tout à fait significative est la comparaison proposée par Collomb et De Preneuf (1969-1970) entre le *N'Doep* et le psychodrame : cette comparaison souligne certaines *analogies* entre les deux interventions (importance du consensus, de « l'accompagnement » du protagoniste par les thérapeutes, de la « transgression autorisée », des effets cathartiques, de la réinsertion sociale, etc.), tout en reconnaissant leur originalité propre et le fait qu'elles ne peuvent être réduites l'une à l'autre.

De même l'approche comparative est particulièrement féconde dans le cas de l'étude de Ortigues et Ortigues (1966), réalisée à partir d'un matériel clinique recueilli à l'hôpital de Fann (Dakar). Ici, l'objectif est clairement de rechercher les processus de construction génétique de l'individualité

humaine au travers des diverses réalisations culturelles. Si le processus de l'Œdipe est au centre de l'analyse, c'est non seulement en raison de la continuelle référence symbolique au père dans le matériel clinique recueilli, mais aussi parce que les auteurs considèrent comme fondamental, au cours de la genèse, le passage d'une structure « à deux » (correspondant à la relation « duelle » entre l'enfant et la ou les personne(s) qui s'occupent de lui) à une structure « à trois » (genèse du surmoi et intervention d'un troisième terme symbolique, modérateur et régulateur). On voit que la problématique posée n'est pas celle de la généralisation de l'Œdipe tel qu'il se présente dans les familles nucléaires occidentales (et viennoises), mais il s'agit d'envisager l'existence d'une « structure minima » (terminologie explicitement préférée à « l'Œdipe » dans l'édition de 1984) « en deçà de laquelle la subjectivité se perd dans l'innomable » (1984, p. 279), c'est-à-dire dans la psychose. Cette structure est relationnelle et permet à l'individu d'être situé selon son sexe et par rapport à son lignage :

« Le problème est partout le même, quelle que soit la manière de le résoudre : *il consiste dans le fait que la différenciation sexuelle entre fille et garçon inscrit dans la vie émotionnelle une construction symbolique des rapports personnels, et que l'analyse de cette construction fait apparaître une base affective de l'éthique fondée sur le rapport de l'être humain à son origine* » (1984, p. 278)[1].

Précisément, les auteurs analysent les modes de résolution de l'Œdipe dans le cas des populations africaines étudiées, ce que l'on peut résumer schématiquement de la manière suivante : la loi « paternelle » provient en définitive des Ancêtres, qui sont déjà morts et inégalables, si bien que la rivalité tend à se déplacer vers les « frères » (au sens africain) mais cette rivalité est compensée par la puissante loi de solidarité du groupe, d'où le fait que l'agressivité ainsi refoulée se retourne éventuellement en interprétations persécutives. Au travers de l'ensemble de l'ouvrage, on perçoit ce qui fait l'essentiel de l'approche psychanalytique : rendre compte du fonctionnement des signifiants (pour tel individu dans telle culture), et des modalités (individuelles et culturelles) d'aménagement de l'angoisse (par exemple, la *sorcellerie* est interprétée par référence au niveau pré-génital oral : angoisse « massive, indifférenciée, sidérante », 1973, p. 251 ; le *maraboutage* est relié au niveau génital phallique : angoisse différenciée et référée à l'action d'un rival œdipien, 1973, p. 272). Faut-il voir dans ces interprétations psychanalytiques un biais culturel de type « étique » ? Certes, l'utilisation des catégories interprétatives de la psychanalyse ne se fait pas sans un tel risque, mais *en l'occurrence,* il semble bien que l'objectif des auteurs, au-delà des terminologies employées (les fameux « stades» freudiens) est de construire des concepts à validité transculturelle dont les réalisations sont *toujours* particulières, même en Occident.

1. Souligné par les auteurs.

C / Aspects cliniques

Après cet ensemble de considérations théoriques ou générales, il convient de montrer en pratique les problèmes que peut poser la clinique psychopathologique (en particulier infantile) lorsque les références culturelles du praticien et des consultants sont différentes. Appuyons-nous là encore sur l'exemple de Ortigues et Ortigues (1966) qui paraît tout à fait prototypique. Ces auteurs commencent leur exposé par un chapitre méthodologique (rare dans un ouvrage de psychanalyse) où ils indiquent tout d'abord les caractéristiques générales de leur pratique de cliniciens psychanalystes à Dakar. Ils insistent sur le fait que, contrairement à des études antérieures, leur intervention était nécessairement le résultat d'une *demande* de la part des consultants, et que par conséquent, il n'était pas question de susciter une investigation approfondie si elle n'était pas souhaitée, même pour des « beaux cas » (1973, p. 17)... De plus, pour des raisons évidentes, le rituel de « l'analyse classique » n'a pas été respecté (interventions en « face à face », séances moins nombreuses, etc.). Les consultants étaient des adolescents et enfants d'âge scolaire, provenant de populations culturellement diversifiées (Wolof, Lébou, Sérère, etc.) et en acculturation rapide. Précisons que les observations ayant été réalisées au début des années 60, la situation socio-culturelle de ces populations a pu se modifier.

Un premier groupe de difficultés est ensuite présenté concernant l'entretien avec les parents. Résumons-les sous trois acpects.

— *La communication :* outre les difficultés liées à la langue (les interprètes transmettent l'aspect « objectif » des informations et pas la manière dont elles sont présentées, ils résument au lieu de traduire), il y a en quelque sorte un problème de *pragmatique* du discours (les questions directes sont mal venues et ressenties comme agressives ; pour parler, il faut avoir le temps, prendre son temps...).

— *Les repères socio-culturels :* au-delà du discours manifeste, il faut pouvoir saisir les significations sous-jacentes, ce qui implique de connaître les références implicites communes au groupe culturel. Ainsi, dans le cas de Birame (garçon Wolof, musulman de 14 ans et demi) la mère expose pêle-mêle divers « symptômes » et ce n'est qu'au bout de plusieurs

entretiens que le père expose clairement que « Birame est impuissant » ; en fait, dès le premier entretien la mère avait, parmi d'autres informations, indiqué : « Il pisse au lit... Il n'a pas de force », mais pour comprendre le drame de cette famille il fallait savoir que l'énurésie est souvent considérée dans cette population comme équivalente à l'impuissance.

— *La présentation du cas* par les parents pose également quelques problèmes au praticien occidental. Outre les raisons déjà mentionnées, il y a le fait que les informations sont rarement donnée en terme de symptômes ou de comportements : on expose plutôt un trait de caractère ayant une valeur dans le groupe (par exemple l'isolement est ressenti et présenté comme de l'hostilité ; l'insertion dans le groupe et « l'obéissance » sont au contraire valorisées). En général, la description des troubles se fait moins par des symptômes « objectifs » que par leur cause supposée. De plus, l'anamnèse est rendue difficile par le fait que les informations fournies concernent essentiellement le moment présent (ex. : « Si l'on questionne sur les personnes importantes pour l'enfant et vivant avec lui, on recueillera le nom de deux parents. Ultérieurement, on s'apercevra que ces parents ne sont là que depuis deux jours et de passage, alors que d'autres vivant avec l'enfant depuis des années et actuellement en voyage n'ont pas été mentionnés », 1973, p. 42). Il est possible de chercher à recouper les informations obtenues auprès de différents membres de la famille, mais les tableaux obtenus ne correspondent pas toujours (il arrive de ne pas savoir si l'enfant a été séparé de sa mère pendant 15 jours ou deux ans). Cependant, les auteurs estiment qu'au-delà des informations objectives (difficiles à obtenir) il importe de repérer la manière dont chacun se situe, la vision que chacun a de la famille et des événements. Et, d'ailleurs, la maladie de l'enfant peut constituer un terrain où s'affrontent deux sous-ensembles de la famille, par exemple la guérison donnera raison « aux hommes », plutôt qu'aux « grands-parents » (universalité de l'approche systémique ?).

En second lieu, Ortigues et Ortigues (1966) indiquent les difficultés qu'ils ont rencontrées dans les entretiens avec les enfants. L'attitude craintive et « en retrait » des enfants amenés en consultation est interprétée par référence aux modalités habituelles de leurs interactions avec leurs parents et leurs aînés : l'enfant est élevé à *« avoir la honte »*, c'est-à-dire à « savoir se mettre à sa place » (1973, p. 53) : ne pas questionner, ne pas juger, ne pas donner son avis ; et d'ailleurs on lui demande rarement d'exprimer ses sentiments. A cela s'ajoutent l'image de l'hôpital, la rencontre avec un Européen... Les premiers contacts sont donc difficiles (nécessité là aussi de prendre son temps, de ne pas être intrusif) d'autant plus que les interprètes — au moins à l'époque — n'étaient

pas assez conscients de la nécessité d'une attitude ouverte vis-à-vis de l'enfant ; ils ne se contentent pas de traduire mais interviennent parfois directement dans la relation thérapeutique : interventions utiles lors de la prise de contact (et même ensuite, éventuellement, en raison de leur caractère « naturel » et culturellement adapté), mais plutôt discutables s'il leur arrive d'insister, de presser l'enfant à répondre « comme il faut », sans réaliser que celui-ci peut avoir quelque chose de personnel et d'intime à exprimer. Cependant, comme le soulignent les auteurs et comme en témoignent les observations, une relation transférentielle positive et intime peut généralement s'établir après une série d'entretiens (sur une durée parfois de deux mois), aboutissant à l'instauration d'une véritable relation thérapeutique. L'enfant évolue parfois rapidement (d'où des retentissements imprévisibles sur le groupe familial) et, dans certains cas, les auteurs estiment que l'intervention thérapeutique aurait dû s'adresser d'abord à un parent plutôt qu'à l'enfant... (ces remarques suggèrent là encore la pertinence des analyses systémiques).

Cette étude monographique comporte bien évidemment des aspects spécifiques et historiquement datés, mais elle permet très clairement de dégager des principes transférables à de nombreux cas d'intervention thérapeutique en situation interculturelle... en particulier en France. Essentiellement, il s'agit d'interpréter les attitudes et les comportements en se référant aux modalités habituelles des échanges dans tel milieu ou groupe culturel. De son côté, le praticien ne peut s'en tenir à des modes d'intervention rigides et codifiés une fois pour toute ; mais, par ailleurs, la nécessaire adaptation au milieu et aux références culturelles locales ne doit pas non plus aboutir à des stéréotypes qui ne tiendraient pas compte des différences interindividuelles dans les rapports des individus à leur propre culture ou à leur culture d'origine.

Conclusion

Les discussions présentées dans les chapitres précédents invitent à moduler la pertinence de la question posée au départ : « Le développement psychologique est-il universel ? » Tout dépend en effet du niveau d'analyse auquel on se situe.

Si on considère les réalités subjectives et la simple description des activités, la variabilité culturelle est évidente et il faut souligner l'intérêt et la richesse des études de type ethnographique qui valorisent l'originalité des points de vue et fournissent ainsi à chacun l'occasion d'exercer sa propre décentration culturelle. Comme on sait, l'un des enjeux historiques actuels consiste à pouvoir concilier la préservation de la diversité culturelle (non seulement pour des raisons identitaires mais aussi parce que la plupart des particularités culturelles constituent « un plus » pour l'ensemble de l'humanité) et les transformations inévitables dues à la multiplication des contacts entre cultures et à la recherche d'une meilleure adaptation économique.

Mais, dès que les comportements sont *analysés,* comme dans le cas des interactions sociales précoces ou de l'expression émotionnelle (etc.), il est possible de repérer des éléments invariants sur lesquels les variables culturelles interviennent en leur conférant des significations particulières ou en modifiant leurs fréquences d'occurrence.

A un autre niveau, la diversité culturelle est conciliable avec la recherche d'analogies fonctionnelles. Dans ce cas, les observables eux-mêmes peuvent être différents, mais leurs rôles dans la construction génétique ou dans la socialisation actuelle sont en partie assimilables. L'exemple de la commu-

nication verbale, dans ses aspects généraux, est peut-être le plus clair, mais des illustrations nombreuses seraient possibles à propos d'activités cognitives ou sociales très diverses (les jeux symboliques ou socio-dramatiques chez l'enfant, les groupes de pairs, etc.).

Enfin, l'ambition des comparaisons interculturelles est d'atteindre les mécanismes mêmes du développement psychologique. L'universalité de ces mécanismes se manifeste en particulier par l'observation de séquences de développement identiques (cas du développement sensori-moteur ou opératoire). Mais l'existence de lois développementales universelles est tout à fait compatible avec l'observation de différences, puisque le développement s'effectue en interaction avec l'environnement. Par exemple, poser comme loi universelle que le développement moteur est influencé par la qualité et la quantité des stimulations sensorielles aboutit nécessairement à l'observation de différences culturelles puisque l'environnement des jeunes enfants dépend des « théories naïves » concernant le développement, des valeurs culturelles et des habitudes de soins (etc.).

Ces quelques remarques finales rejoignent les analyses et distinctions effectuées en introduction à propos des universaux et du relativisme culturel. De plus, elles peuvent conduire à souligner deux aspects importants des recherches interculturelles.

Tout d'abord, les activités et productions culturelles (les jeux traditionnels, les danses, les représentations picturales, les techniques, etc.) sont susceptibles d'être analysées selon des points de vue très divers mais complémentaires. Ainsi, l'analyse cognitive et structurale devra être privilégiée si l'on veut rendre compte de la genèse des compétences. Par exemple, dans le cas de la danse, il y aurait lieu de distinguer la réalisation des mouvements de leur représentation interne (éventuellement structurée sur un mode logique : présence ou absence de tel mouvement, transformations successives, différenciation des rythmes selon les parties du corps, etc.). Mais ce type d'analyse devra s'accompagner d'une étude

sémiologique si l'on cherche à préciser la signification culturelle de ces activités et d'une étude comportementale fine (complémentaire à l'analyse formelle) si l'on veut différencier les réalisations culturelles (et préciser par exemple le style des danseurs de telle ou telle ethnie par rapport à telle autre). Nous voulons dire par là qu'il n'y a pas de correspondance stricte entre les faits culturels et les objets de l'investigation psychologique : l'objet psychologique doit souvent se construire au travers d'une analyse qui isole certains aspects et rend ainsi la comparaison possible.

Par ailleurs, il faut souligner que la complémentarité entre un certain relativisme culturel et la recherche d'universaux implique que les comparaisons interculturelles ne peuvent être dissociées de l'état des connaissances fondamentales. Certes, pour rester dans les limites imposées, il nous était impossible d'envisager comparativement tous les aspects fondamentaux du développement psychologique. L'ouvrage de Segall, Dasen, Berry et Poortinga (à paraître) constitue d'ailleurs une synthèse très complémentaire à la nôtre. Pour notre part, nous avons dû souvent procéder par allusions pour rappeler les problématiques générales liées aux comparaisons exposées. Mais nous espérons avoir montré, à propos du développement psychologique, que le domaine de la psychologie interculturelle ne peut valablement se construire indépendamment des connaissances fondamentales et que, simultanément, les recherches comparatives contribuent largement au développement de ces connaissances.

BIBLIOGRAPHIE[1]

Aboubakar I. (1986), Le problème de l'accès aux opérations concrètes en un milieu africain, *Archives de Psychologie, 54,* 159-175.

Aboud F. E., Skerry S. A. (1984), The development of ethnic attitudes, a critical review, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15* (1), 3-34.

Ainsworth M. D. S. (1967), *Infancy in Uganda,* Baltimore, The Johns Hopkins Press.

Ainsworth M. D. S. (1977), Infant development and mother-infant interaction among Ganda and American families, dans Leiderman P. H., Tulkin S. R., Rosenfeld A. (eds), *op. cit.*

Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall S. (1978), *Patterns of attachment,* Hillsdale, Erlbaum.

Albert E. M. (1964), « Rhetoric », « logic », and « poetics » in Burundi : culture patterning of speech behavior, *American Anthropologist, 66* (6), 35-54.

Anzieu D. *et al.* (1974), *L'attachement,* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé (Zethos).

Augé C., Lehalle H. (1986), Effets de « signification » et conservation du volume, *Enfance* (n° 1), 43-51.

Azuma H. (1984), Psychology in a non-western country, *International Journal of Psychology, 19* (1/2), 45-55.

Bacri N. (1984), L'intelligibilité du langage enfantin : intonation et compréhension, dans Moscato M., Pieraut-Le Bonniec G. (eds), *Le langage : construction et actualisation,* Paris, PUF (Publication de l'Université de Rouen).

Barrett D. E. (1984), Malnutrition and child behavior : conceptualization, assessment and an empirical study of social-emotional functioning, dans Brožeck J. et Schürch B. (eds), *op. cit.*

Barrett P., Eysenck S. B. G. (1984), The assessment of personality factors across 25 countries, *Personality and Individual Differences, 5,* 615-632.

Bastide R. (1968), Psychologie et ethnologie, dans Poirier J. (ed.), *Ethnologie générale,* Paris, Gallimard (NRF, Encyclopédie de la Pléiade).

1. Les références bibliographiques indiquées dans le texte comme « citées par un auteur » ne sont pas précisées ici.

Berlin B., Breedlove D. E., Raven P. H. (1973), General principles of classification and nomenclature in folk biology, *American Anthropology, 75,* 214-242.

Berlin B., Kay P. (1969), *Basic color terms,* Berkeley, University of California Press.

Berman R. A. (1982), Verb-pattern alternation : the interface of morphology, syntax, and semantics in Hebrew child language, *Journal of Child Language, 9,* 169-191.

Berry J. (1968), Ecology, perceptual development and the Müller-Lyer illusion, *British Journal of Psychology, 59* (3), 205-210.

Berry J. W. (1971), Ecological and cultural factors in spatial perceptual development, dans Berry J. W., Dasen P. R. (eds) (1974), *op. cit.*

Berry J. W., Dasen P. R. (eds) (1974), *Culture and cognition : readings in cross-cultural psychology,* London, Methuen and Co.

Bertoncini J., Bijeljac-Babic R., Jusczyk P. W. et Melher J. (1986), Early representation of speech sounds, *IIe Congrès européen de l'ISSBD,* 12-15 septembre 1986, Rome, Italie.

Bickersteth P., Das J. P. (1981), Syllogistic reasoning among school children from Canada and Sierra Leone, *International Journal of Psychology, 16,* 1-11.

Bideaud J. (1979-1980), Développement moral et développement cognitif, *Bulletin de Psychologie, 33* (n° 345), 589-601.

Billewicz W. Z. (1974), Some remarks on experimental intervention studies in relation to malnutrition and its consequences, dans Graviato J. *et al.* (eds), *Methodology in studies of early malnutrition and mental development,* Genève, WHO.

Biville-Pillet J. (1986), *Milieu social et développement : une étude sur 15 familles rurales du Pays de Caux,* doc. ronéo 296 p. (Université de Rouen, UFR de Psychologie, Sociologie, Sciences de l'Education).

Blount B. G. (1982), Culture and the language of socialization : parental speech, dans Wagner D. A., Stevenson H. W. (eds), *op. cit.*

Bochner S. (ed.) (1982), *Cultures in contact, studies in cross-cultural interaction,* Oxford, Pergamon Press.

Boltanski L. (1969), *Prime éducation et morale de classe,* Paris, Mouton (Paris, EHESS, 2e éd., 1984).

Bolton R. (1978), Black, white, and red all over : the riddle of color term salience, *Ethnology, 27* (3), 287-311.

Bornstein M. H., Kessen W. et Weiskopf S. (1976), The categories of hues in infancy, *Science,* 191, 201-202.

Bossel-Lagos M. (1985), Catégorisation et prototypicalité : étude interculturelle, *Eighth Biennial Meeting of ISSBD,* 6-10 juillet 1985, Tours, France.

Bouya A. (1977), *Aspects de la pensée causale chez l'enfant congolais,* thèse de 3e cycle, Paris, EHESS.

Bouya A. (1981), Les représentations causales de l'enfant congolais, *Enfance, 24* (3), 175-185.

Bovet M.C. (1974), Cognitive processes among illiterate children and adults, dans Berry J. W., Dasen P. R. (eds), *op. cit.*

Bowerman M. (1981), Language development, dans Triandis H. C. (ed.) (1980*a*), *op. cit.* (vol. 4 : *Developmental Psychology*).

Bowlby J. (1951), *Soins maternels et santé mentale*, Genève, OMS.

Bowlby J. (1969), *Attachement et perte* (tome 1 : *L'attachement*), Paris, PUF, 1978.

Boysson-Bardies B. de (1982), Les bébés babillent-ils dans leur langue maternelle ?, *La Recherche, 13* (129), 102-104.

Boysson-Bardies B. de (1984), Influence des langues cibles sur le développement de la parole : études comparatives sur des enfants de 6-10 mois, dans Moscato M. Pieraut-Le Bonniec G. (eds), *Le language : construction et actualisation*, Paris, PUF (Publication de l'Université de Rouen).

Boysson-Bardies B. de, Sagart L., Bacri N. (1981), Phonetic analysis of late babbling : a case study of a French child, *Journal of Child Language, 8*, 511-524.

Brand E. S., Ruiz R.A., Padilla A. M. (1974), Ethnic identification and preference : a review, *Psychological Bulletin, 81*, 860-890.

Brazelton T. B. (1973), *Neonatal Behavioral Assessment Scale*, London, National Spastics Society.

Brazelton T.B. (1977), Implication of infant development among the Maya Indians of Mexico, dans Leiderman P. H. *et al.* (eds), *op. cit.*

Brazelton T. B. (1979), Comportement et compétence du nouveau-né, *Psychiatrie de l'enfant*, 1981, *24* (2), 275-396.

Brazelton T.B., Als H. (1978), Quatre stades précoces au cours du développement de la relation mère-nourrisson, *Psychiatrie de l'enfant*, 1981, *24* (2), 397-418.

Bril B. (1984), *Quelques aspects des théories Bambara sur le développement de l'enfant*, doc. ronéo 17 p.

Bril B. (1985), Acquisition et transmission du geste quotidien : le cas des techniques domestiques dans une communauté Bambara du Mali, dans *Maîtrise du geste et pouvoirs de la main chez l'enfant*, Colloque organisé par le groupe consultatif du Comité français pour l'UNICEF, 20-24 nov. 1984, Paris (UNESCO), Flammarion.

Bril B. (1986), Motor development and cultural attitudes, dans Wade J. et Whiting H. T. A. (eds), *Themes in Motor Development*, Dordrecht (Netherland), Martinue Nijhoff Publ.

Bril B. et Sabatier C. (1986), The cultural context of motor development : postural manipulations in the daily life of Bambara babies (Mali), *International Journal of Behavioral Development, 9* (4), 1-15.

Bril B., Hombessa E., Zack M. et Sabatier C. (1986), Comparative studies of « postural time-table » of infants from birth to 12 months (Bakongo, France, Mali), *Eighth International Congress of Cross-cultural Psychology*, 6-10 juillet, Istanbul, Turquie.

Brislin R. W. (1983), Cross-Cultural research in psychology, *Annual Review of Psychology, 34,* 363-400.

Brislin R. W. et Keating C. F. (1976), Cultural difference in perception of the three-dimensional Ponzo illusion, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 7,* 397-411.

Brown R. (1973), *A first language : the early stages,* Cambridge, Harvard University Press.

Brown R. W., Lenneberg E. H. (1954), A sudy of language and cognition, *Journal of Abnormal and Social Psychology, 49,* 454-462.

Brožek J., Schürch B. (eds), (1984), *Malnutrition and Behavior : Critical assessment of key issues,* Lausanne, Nestlé Foundation.

Bruner J. S., Olver R. R., Greenfield P. M. (1966), *Studies in cognitive growth,* New York, J. Wiley.

Bühler C. (1935), *From Birth to Maturity,* London, Kegan Paul, Trenen, Trubner & Co Ltd.

Callaghan J. W. (1981), A comparison of Anglo, Hopi, and Navajo mothers and infants, dans Field T. M. *et al.* (eds), *op. cit.*

Camilleri C. (1979), Crise socio-culturelle et crise d'identité dans les sociétés du Tiers Monde : l'exemple des sociétés maghrébines, *Psychologie française, 24* (3-4), 259-268.

Camilleri C. (1985), *Anthropologie culturelle et éducation,* Paris et Lausanne, UNESCO et Delachaux & Niestlé.

Camilleri C. (1986), Réflexion d'ensemble, sur le colloque « Socialisations : recherches interculturelles », *Bulletin de l'ARIC* (n° 3), 18-31.

Caron J. (1983), *Les régulations du discours, psycholinguistique et pragmatique du langage,* Paris, PUF.

Casaer P. (1979), *Postural behaviour in newborn infants,* London, William Heinemann Medical Books (Clinics in developmental medecine, n° 72).

Casati I., Lézine I. (1968), *Les étapes de l'intelligence sensori-motrice,* Paris, Centre de Psychologie Appliquée.

Cavalli-Sforza L. L., Feldman M. W., Chen K. H., Chen et Dornbusch S. M. (1982), Theory and observation in cultural transmission, *Science, 218,* 19-27.

Cen Guo Zhen, Li Bo Shu (1982), Influence d'exercices sur le jugement moral, *Acta Psychologica Sinica,* n° 4 (traduction : Yves Wintrebert).

Chauvin R. (1975), *L'éthologie,* Paris, PUF.

Chávez A., Martinez C., Yaschin T. (1984), Intellectual development of malnourished preschool children in programs of stimulation and nutritional supplementation, dans Craviato J., Hambraeus L., Wahlquist B. (eds), *op. cit.*

Chávez A., Martinez C., Yaschin T. (1975), Nutrition, behavioral development, and mother-child interaction in young rural children, *Federation processings, 34* (7), 1574-1582.

Chien Y. C., Lust B. (1985), The concepts of topics and subject in first language acquisition of Mandarin Chinese, *Child Development, 56,* 1359-1375.

Childs C. P., Greenfield P. M. (1980), Informal modes of learning and teaching : the case of Zinacanteco weaving, dans Warr W. (ed.), *Advances in Cross-cultural Psychology,* vol. 2, London, Academic Press.

Chisholm J. S. (1981), Residence patterns and the environnment of mother-infant interaction among the Navajo, dans Field T. M. *et al.* (eds), *op. cit.*

Chisholm J. S. et Richards M. (1978), Swaddling, cradleboard and the development of children, *Early Human Development, 2/3,* 255-275.

Chombart de Lauwe M.-J., Bonnin P., Mayeur M., Perrot M., La Sourdière M. de (1976), *Enfant En-Jeu,* Paris, CNRS.

Chomsky N. (1957), *Syntactic structures,* The Hague et Paris, Mouton.

Chomsky (1965), *Aspects of the theory of syntax,* Cambridge (Mass.), MIT Press.

Christiansen N., Vudri L., Mora J. O. et Wagner M. (1974), Social environment as it relates to malnutrition and mental development, dans Craviato J., Hambraeus L., Wahlaquish B. (eds), *op. cit.*

Cicchetti D. (1984), The emergence of developmental psychopathology, *Child Development, 55,* 1-7.

Clanet (ed.) (1986), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines,* Toulouse, Publication de l'université de Toulouse-Le Mirail (vol. 36).

Clark D. L., Kreutzberg J. R. et Chee F. K. M. (1977), Vestibular stimulation influence on motor development in infants, *Science, 196,* 1228-1229.

Clement D. E., Sistrunk F. et Guenther Z. C. (1970), Pattern perception among the Brazilians as a function of pattern uncertainty and age, *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 1 (4), 305-313.

Cohen-Emerique M. (1986), *Réflexions sur la formation des praticiens dans le champ interculturel,* Communication au colloque de l'ARIC, Sèvres, mars 1986.

Cohen L. B. et Strauss M. S. (1979), Concept acquisition in the human infant, *Child Development, 50,* 419-423.

Cole M. (1984), *LCHC : A twelve year program of research and training in cultural psychology,* doc. ronéo 52 p.

Cole M., Gay J., Glick J. A., Sharp D. W. (1971), *The cultural context of learning and thinking,* London, Methuen (New York, Basic Books, 1971, 2e éd.).

Cole M., Scribner S. (1974), *Culture and thought, a psychological introduction,* New York, John Wiley.

COLLECTIF (1979), *Mathématiques du quotidien dans les collèges, Activités d'analyses de données dans le premier cycle,* Paris, INRP.

Collier G. A. (1976), Further evidence for universal color categories, *Languages, 52,* 884-890.

Brislin R. W. (1983), Cross-Cultural research in psychology, *Annual Review of Psychology, 34,* 363-400.
Brislin R. W. et Keating C. F. (1976), Cultural difference in perception of the three-dimensional Ponzo illusion, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 7,* 397-411.
Brown R. (1973), *A first language : the early stages,* Cambridge, Harvard University Press.
Brown R. W., Lenneberg E. H. (1954), A sudy of language and cognition, *Journal of Abnormal and Social Psychology, 49,* 454-462.
Brožek J., Schürch B. (eds), (1984), *Malnutrition and Behavior : Critical assessment of key issues,* Lausanne, Nestlé Foundation.
Bruner J. S., Olver R. R., Greenfield P. M. (1966), *Studies in cognitive growth,* New York, J. Wiley.
Bühler C. (1935), *From Birth to Maturity,* London, Kegan Paul, Trenen, Trubner & Co Ltd.
Callaghan J. W. (1981), A comparison of Anglo, Hopi, and Navajo mothers and infants, dans Field T. M. *et al.* (eds), *op. cit.*
Camilleri C. (1979), Crise socio-culturelle et crise d'identité dans les sociétés du Tiers Monde : l'exemple des sociétés maghrébines, *Psychologie française, 24* (3-4), 259-268.
Camilleri C. (1985), *Anthropologie culturelle et éducation,* Paris et Lausanne, UNESCO et Delachaux & Niestlé.
Camilleri C. (1986), Réflexion d'ensemble, sur le colloque « Socialisations : recherches interculturelles », *Bulletin de l'ARIC* (n° 3), 18-31.
Caron J. (1983), *Les régulations du discours, psycholinguistique et pragmatique du langage,* Paris, PUF.
Casaer P. (1979), *Postural behaviour in newborn infants,* London, William Heinemann Medical Books (Clinics in developmental medecine, n° 72).
Casati I., Lézine I. (1968), *Les étapes de l'intelligence sensori-motrice,* Paris, Centre de Psychologie Appliquée.
Cavalli-Sforza L. L., Feldman M. W., Chen K. H., Chen et Dornbusch S. M. (1982), Theory and observation in cultural transmission, *Science, 218,* 19-27.
Cen Guo Zhen, Li Bo Shu (1982), Influence d'exercices sur le jugement moral, *Acta Psychologica Sinica,* n° 4 (traduction : Yves Wintrebert).
Chauvin R. (1975), *L'éthologie,* Paris, PUF.
Chávez A., Martinez C., Yaschin T. (1984), Intellectual development of malnourished preschool children in programs of stimulation and nutritional supplementation, dans Craviato J., Hambraeus L., Wahlquist B. (eds), *op. cit.*
Chávez A., Martinez C., Yaschin T. (1975), Nutrition, behavioral development, and mother-child interaction in young rural children, *Federation processings, 34* (7), 1574-1582.

Chien Y. C., Lust B. (1985), The concepts of topics and subject in first language acquisition of Mandarin Chinese, *Child Development, 56,* 1359-1375.

Childs C. P., Greenfield P. M. (1980), Informal modes of learning and teaching : the case of Zinacanteco weaving, dans Warr W. (ed.), *Advances in Cross-cultural Psychology,* vol. 2, London, Academic Press.

Chisholm J. S. (1981), Residence patterns and the environnment of mother-infant interaction among the Navajo, dans Field T. M. *et al.* (eds), *op. cit.*

Chisholm J. S. et Richards M. (1978), Swaddling, cradleboard and the development of children, *Early Human Development, 2/3,* 255-275.

Chombart de Lauwe M.-J., Bonnin P., Mayeur M., Perrot M., La Sourdière M. de (1976), *Enfant En-Jeu,* Paris, CNRS.

Chomsky N. (1957), *Syntactic structures,* The Hague et Paris, Mouton.

Chomsky (1965), *Aspects of the theory of syntax,* Cambridge (Mass.), MIT Press.

Christiansen N., Vudri L., Mora J. O. et Wagner M. (1974), Social environment as it relates to malnutrition and mental development, dans Craviato J., Hambraeus L., Wahlaquish B. (eds), *op. cit.*

Cicchetti D. (1984), The emergence of developmental psychopathology, *Child Development, 55,* 1-7.

Clanet (ed.) (1986), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines,* Toulouse, Publication de l'université de Toulouse-Le Mirail (vol. 36).

Clark D. L., Kreutzberg J. R. et Chee F. K. M. (1977), Vestibular stimulation influence on motor development in infants, *Science, 196,* 1228-1229.

Clement D. E., Sistrunk F. et Guenther Z. C. (1970), Pattern perception among the Brazilians as a function of pattern uncertainty and age, *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 1 (4), 305-313.

Cohen-Emerique M. (1986), *Réflexions sur la formation des praticiens dans le champ interculturel,* Communication au colloque de l'ARIC, Sèvres, mars 1986.

Cohen L. B. et Strauss M. S. (1979), Concept acquisition in the human infant, *Child Development, 50,* 419-423.

Cole M. (1984), *LCHC : A twelve year program of research and training in cultural psychology,* doc. ronéo 52 p.

Cole M., Gay J., Glick J. A., Sharp D. W. (1971), *The cultural context of learning and thinking,* London, Methuen (New York, Basic Books, 1971, 2e éd.).

Cole M., Scribner S. (1974), *Culture and thought, a psychological introduction,* New York, John Wiley.

COLLECTIF (1979), *Mathématiques du quotidien dans les collèges, Activités d'analyses de données dans le premier cycle,* Paris, INRP.

Collier G. A. (1976), Further evidence for universal color categories, *Languages, 52,* 884-890.

Collignon R. (1978), 20 ans de travaux à la clinique psychiatrique de Fann-Dakar : essai de bibliographie commentée, *Psychopathologie africaine, 14* (213), 133-324.
Collomb H., Preneuf C. de (1969-1970), N'Doep et psychodrame, *Bulletin de Psychologie, 23* (285), 745-749.
Colomb E. H. A. et Dasen P. R. (1986), La perception de relations spatiales dans le dessin et le développement des opérations concrètes, *International Journal of Psychology, 21,* 71-90.
Conklin H. (1973), Color categorization, *American Anthropologist, 75,* 931-942.
Conroy M. Hess R. D., Azuma H., Kashi-Wagi K. (1980), Maternal strategies for regulating children's behavior in Japanese and American families, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 11* (2), 153-172.
Copet-Rougier E. (1984), Anthropologie, *Encyclopedia Universalis* (Supplément I : *Le Savoir*), 91-99.
Cordier F. (1981), Catégorisation d'exemplaires et degré de typicalité : Etude chez des enfants, *Cahiers de Psychologie cognitive, 1,* 75-83.
Craviato J., Hambraeus L. et Wahlquist B., (eds) (1974), *Early malnutrition and mental development,* Genève, WHO.
Darwin C. R. (1874), *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux,* Paris, Reinwald & Cie, 1890.
Dasen P. R. (1970), *Cognitive development in Aborigenes of Central Australia : concrete operations and perceptual activities,* Unpublished PhD, thesis, the Australian National University, Canberra.
Dasen P. R. (1972*a*), The development of conservation in aboriginal children, a replication study, *International Journal of Psychology, 7* (2), 75-85.
Dasen P. R. (1972*b*), Cross-cultural piagetian research : a summary, dans Berry J. W., Dasen P. R. (eds) (1974), *op. cit.*
Dasen P. R. (1973), Biologie ou culture ? La psychologie inter-ethnique d'un point de vue piagétien, *Psychologie canadienne, 14* (2), 149-166.
Dasen P. R. (1975*a*), Le développement des opérations concrètes chez les Esquimaux canadiens, *International Journal of Psychology, 10* (3), 165-180.
Dasen P. R. (1975*b*), Concrete operational development in three cultures, *Journal of Cross-Cultural psychology, 6* (2), 156-172.
Dasen P. (ed.), (1977), *Piagetian psychology : cross-cultural contributions,* New York, Gardner Press.
Dasen P. R. (1979-1980), Différences individuelles et différences culturelles, *Bulletin de Psychologie, 33* (n° 345), 675-683.
Dasen P. (1980), Psychological differentiation and operational development : a cross-cultural link, *The Quaterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 2* (4), 81-86.
Dasen P. (1983), Aspects fonctionnels du développement opératoire : les recherches interculturelles, *Archives de Psychologie, 51,* 57-60.

Dasen P. R. (1984), The cross-cultural study of intelligence : Piaget and the Baoulé, *International Journal of Psychology, 19,* 407-434.

Dasen P. R. (1985), Gestes et activité quotidienne chez l'enfant africain, dans *Maîtrise du geste et pouvoir de la main chez l'enfant,* Colloque organisé par le groupe consultatif du Comité français pour l'UNICEF, 20-24 nov. 1984, Paris (UNESCO), Flammarion.

Dasen P. R. (1986), *La socialisation du développement cognitif,* Communication du colloque de l'ARIC, Sèvres, mars 1986.

Dasen P. R., Dembélé B., Ettien K., Kabran K., Kamagaté D., Koffi K. A., N'Guessan A. (1985), N'glouélê, l'intelligence chez les Baoulé, *Les Archives de Psychologie, 53,* 293-324.

Dasen P., Heron A. (1981), Cross-cultural tests of Piaget's theory, dans Triandis H. C. (ed.) (1980*a*), *op. cit.* (vol. 4 : *Developmental Psychology*).

Dasen P., Inhelder B., Lavallée M., Retschitzki J. (1978), *Naissance de l'intelligence chez l'enfant Baoulé de Côte-d'Ivoire,* Berne, Hans Huber.

Dasen P. R., Ngini L., Lavallée M. (1979), Cross-cultural training studies of concrete operations, dans Eckensberger L., Poortinga Y., Lonner W. (eds), *Cross-cultural contributions to psychology,* Amsterdam, Swets and Zeitlinger.

Dasen P. R., Super C. M. (1987, sous presse), The usefulness of a cross-cultural approach in studies of malnutrition and psychological development, dans Dasen P. R., Berry J. W., Sartorius N. (eds), *Health and Cross-cultural Psychologie : Towards Applications,* Beverly Hills, Sage.

Davids M. F. (1983), Some implications of the emergence of regional psychologies for a piagetian approach to the development of cognition, dans Deregowski J. B., Dziurawiec S., Annis R. C. (eds), *op. cit.*

Dawson J. L. M. (1973), Developmental influences on geometric illusion susceptibility among Hong-Kong chinese children, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 4,* 49-74.

Deer C. E., Kelly M. (1982), Piagetian task for curriculum construction in Java using sequence analysis, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 13* (2), 217-227.

Delaisi de Parseval G., Lallemand S. (1980), *L'art d'accommoder les bébés,* Paris, Seuil.

De Lemos M. M. (1969), The development of conservation in aboriginal children, *Journal of International Psychology, 4* (4), 255-269.

Deloache J. S., Strauss M. S., Maynard J. (1979), Picture perception in infancy, *Infant Behavior and Development, 2,* 77-89.

Dennis W. (1938), Infant development under conditions of restricted practice of minimum social stimulation : a preliminary report, *The Journal of Genetic Psychology, 53,* 149-158.

Dennis W., Dennis M. G. (1940), The effect of cradling practices upon the onset of walking in Hopi children, *The Journal of Genetic Psychology, 56,* 77-86.

Deregowski J. B. (1968), Picturial recognition in subjects from a relatively pictureless environment, *African Social Research, 5,* 356-364.

Deregowski J. B. (1969), Perception of the two-pronged trident by two or three-dimensional perceivers, *Journal of Exprimental Psychology,* 82, 9-13.

Deregowski J. B., Dziurawiec S., Annis R. C. (eds) (1983), *Expiscations in cross-cultural psychology,* Lisse, Swets and Zeitlinger B.V.

Deregowski J. B., Dziurawiec S. (1986), Some aspects of comprehension of technical diagrams : an intercultural study, *Le travail humain, 49* (1), 43-60.

Devereux G. (1956), Normal et anormal, dans Devereux G., *Essais d'esthopsychiatrie générale,* Paris, Gallimard (NRF), 1973 (2e éd.).

Devries M. W., Devries M. R. (1977), The cultural relativity of toilet training readiness : a perspective from East Africa, Paper presented at the *Meeting of the Society for Research in Child Development,* New Orleans.

Dirks J., Gibson E. (1977), Infants' perception of similarity between live people and their photographs, *Child Development, 48,* 124-130.

Dixon S. D., LeVine R. A., Brazelton T. B. (1982), Malnutrition : a closer look at the problem in an East African village, *Developmental Medecine and Child Neurology, 24,* 670-685.

Dixon S. D., LeVine R. A., Richman A. Z., Brazelton T. B. (1984), Mother-child interaction around a teaching task : an African-American comparison, *Child Development, 55,* 1252-1264.

Dixon S., Tronick E., Keefer C., Brazelton T. B. (1981), Mother-infant interaction among the Gusii of Kenya, dans Field T. M. *et al.* (eds), *op. cit.*

Draguns J. G. (1981), Cross-cultural counseling and psychotherapy : history, issues, current status, dans Marsella A. J., Pedersen P. B. (eds), *op. cit.*

Dubois (1986), *La compréhension des phrases : représentations sémantiques et processus,* thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences humaines, Université de Paris VIII.

Dufrenne M. (1953), *La personnalité de base,* Paris, PUF, 1972, (3e éd.).

Eckensberger L., Lonner W., Poortinga Y. (eds) (1979), *Cross-cultural contributions to psychology,* Amsterdam, Swets and Zeitlinger.

Edwards C. P. (1975), Societal complexity and moral development, *Ethos, 3* (2), 505-527.

Edwards C. P. (1978), Social experience and moral judgment in East African young adults, *The Journal of Genetic Psychology, 133,* 19-29.

Edwards C. P. (1982), Moral development in comparative perspective, dans Wagner D. A., Stevenson H. W. (eds), *op. cit.*

Edwards D. (1973), Sensory-motor intelligence and semantic relations in early child grammar, *Cognition, 2* (4) 395-434.
ENDA et UNICEF (1980), *Enfants et jeunes au Sahel,* Dakar, Environnement africain et UNICEF.
Erchak G. M. (1980), The acquisition of cultural rules by Kpelle children, *Ethos, 8* (1), 40-48.
Erny P. (1972), *L'enfant et son milieu en Afrique noire,* Paris, Payot (PBP).
Ervin-Tripp S. (1977), Wait for me, Roller Skate !, dans Ervin-Tripp S., Mitchell-Kernan C. (eds), *op. cit.*
Ervin-Tripp S., Mitchell-Kernan C. (eds) (1977), *Child Discourse,* New York, Academic Press.
Eviatar L., Eviatar A. (1982), Development of head control and vestibular responses in infants treated with ominoglycosides, *Development Medecine and Child Neurology, 24,* 372-379.
Eysenck H. J., Eysenck S. B. G. (1982), Recent advances in the cross-cultural study of personality, dans Spielberger C. D., Butcher J. N. (eds), *Advances in personality assessment,* Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.
Eysenck S. B. G., Yanai O. (1985), A cross-cultural study of personality : Israël and England, *Psychological Reports, 57,* 111-116.
Ezeilo B. N. (1981), Assessing weight conservation non-verbally : the problem of conceptualization among African chidren, *Psychological Reports, 49,* 851-855.
Fajardo B. F., Freedman D. G. (1981), Maternal rhytmicity in three american cultures, dans Field T. M. *et al.* (eds), *op. cit.*
Fayol M. (1985), *Le récit et sa construction,* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
Ferguson C. A. (1964), Baby talk in six languages, *American Anthropologist, 66* (6), part 2, 103-114.
Field T. M., Sostek A. M., Vietze P., Leiderman P. H. (eds) (1981), *Culture and early interactions,* Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.
Field T. M., Widmayer S. M. (1981), Mother-infant interactions among lower SES Black, Cuban, Puerto Rican and South American immigrants, dans Field T. M. *et al.* (eds), *op. cit.*
Flavell J. H., Wohlwill J. F. (1969), Formal and functional aspects of cognitive development, dans Elkind D., Flavell J. H. (eds), *Studies in cognitive development, Essays in honor of Jean Piaget,* New York, Oxford University Press.
Fraisse P., Vautrey P. (1956), The influence of age, sex and specialised training on the vertical-horizontal illusion, *Quaterly Journal of Experimental Psychology, 8,* 114-120.
Frankova S. (1974), Interaction between early malnutrition and stimulation in animals, dans Craviato J., Hambraeus L., Wahlquist B. (eds), *op. cit.*
Frijda N., Jahoda G. (1966), On the scope and methods of cross-cultural research, *International Journal of Psychology, 1* (2), 109-127.

Fry P. S. (ed.) (1984), Changing conceptions of intelligence and intellectual functioning : Current theory and research, *International Journal of Psychology, 19* (4-5 : special issue).

Galler J. R., Ramsey F., Solimano G., Lowell W. E., Mason E. (1983), The influence of early malnutrition on subsequent behavioral development : I. Degree of impartement in intellectual performance, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 22,* 8-15.

Garber J. (1984), Classification of childhood psychopathology : a developmental perspective, *Child Development, 55,* 30-48.

Geber M. (1958), The psychomotor development of African children in their first year and the influence of mother behavior, *Journal of Social Psychology, 47,* 185-195.

Geber M. (1960), Problèmes posés par le développement du jeune enfant africain en fonction de son milieu social, *Le Travail humain, 23,* 97-111.

Geber M. (1973), L'environnement et le développement des enfants africains, *Enfance, 26* (3-4), 145-174.

Geber M. et Dean R. F. (1957), The state of development of newborn African children, *Lancet, 272,* 1216-1219.

Gibson E. J. et Walk R. D. (1960), The visual cliff, *Scientific American, 202* (4), 64-71.

Gielen U. P. (1984), *The transcultural study of moral thinking,* Communication au XXIII[e] Congrès international de Psychologie, Acapulco, septembre 1984.

Ginsburgh H. P., Posner J. K., Russell R. L. (1981), The development of knowledge concerning written arithmetic : a cross cultural study, *International Journal of Psychology, 16,* 13-34.

Goldberg S. (1977), Infant development and mother-infant interaction in urban Zambia, dans Leiderman P. H. *et al.* (eds) *op. cit.*

Goodnow J. J., Bethon G. (1966), Piaget's tasks : the effects of schooling and intelligence, *Child Development, 37* (3), 573-582.

Goodnow J. J., Cashmore J., Cotton, Knight R. (1984), Mother's developmental timetables in two cultural groups, *International Journal of Psychology, 19,* 193-205.

Goodson B. D., Greenfield P. M. (1975), The search for structural principles in children's manipulation play : a parallel with linguistic development, *Child Development, 46,* 734-746.

Gottret G. (1986), *Stratégies cognitives chez les enfants Aymara dans un jeu compétitif à deux,* Communication au colloque de l'ARIC, Sèvres, mars 1986.

Granthan-McGregor S. (1984), Social background of Childhood malnutrition, dans Brožeck J. et Schürch B. (eds), *op. cit.*

Gréco P. (1985), Conservations, homogénéité et hiérarchie des performances. Une étude à propos des décalages, dans Bideaud J., Richelle M. (eds.), *Psychologie développementale. Problèmes et réalités,* Bruxelles, Mardaga.

Greenfield P. M. (1966), On culture and conservation, dans Bruner J. S., Olver R. R., Greenfield P. M. (eds), *op. cit.*
Greenfield P. M. (1976), Cross-cultural research and piagetian theory : paradox and progress, dans Riegel K., Meacham J. (eds), *The developing individual in a changing world* (vol. 1), The Hague, Mouton.
Greenfield P. M., Childs C. P. (1977), Understanding sibling concepts : a developmental study of kin terms in Zinacantan, dans Dasen P. (ed.), *op. cit.*
Greenfield P., Lave J. (1978), Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire, *Recherche Pédagogie et Culture, 8,* 16-35 (version anglaise parue dans Wagner D. A., Stevenson H. W. (eds) (1982), *op. cit.*).
Greenfield P., Lave J. (1982), Cognitive aspects or informal education, dans Wagner D. A., Stevenson H. W. (eds), *op. cit.*
Gregg C. L., Haffner M. E. et Korner A. F. (1976), The relative efficacy of vestibular proprioceptive stimulation and the upright position enhancing visual pursuit in neonates, *Child Development, 47,* 309-314.
Guegan D. (1983), *Enseignement et mathématiques en langues africaines,* Paris, Agence de coopération culturelle et technique.
Guignard A. (1973), Groupes d'âge à Kédougou, évolution d'une institution, *Psychopathologie africaine, 9* (3), 419-452.
Guindo B., Wittwer J. (1982), Une épreuve opérative africaine : le Banangolo et ses rapports aves les tests opératoires formels, *Enfance* (n° 3), 109-127.
Harkness S. (1973), Universal aspect of learning colors codes : a study in two cultures, *Ethos, 1,* 175-200.
Harkness S., Kilbride P. L. (1983), Intoduction : the socialisation of affect, *Ethos, 11* (4), 215-219.
Harkness S., Super C. M. (1983), The cultural construction of child development, *Ethos, 11* (4), 221-231.
Hatwell Y. (1960), Etudes de quelques illusions géométriques tactiles chez les aveugles, *L'Année psychologique, 60,* 11-27.
Hayds D. G. *et al.* (1972), Color term salience, *American Anthropologist, 74,* 1107-1121.
Heider E. R. (1972), Universals in color naming and memory, *Journal of Experimental Psychology, 93,* 10-20.
Heider E. R. (1971), « Focal » colors areas and the development of colors names, *Developmental Psychology, 4,* 447-455.
Heron A., Dowel W. (1974), The questionable unity of the concrete operational stage, *International Journal of Psychology, 9* (1) 1-9.
Heron A., Simonsson M. (1969), Weight conservation in Zambian children : a non verbal approach, dans Berry J. W., Dasen P. R. (eds) (1974), *op. cit.*
Hess R. D., Kashiwag J. K., Azuma H., Price G. G., Dickson W. P. (1980), Maternal expectations for mastery of developmental task in Japan and the United States, *International Journal of Psychology, 15,* 259-271.

Hollos M. (1977), Comprehension and use of social rules in pronoun selection by Hungarian children, dans Ervin-Tripp S., Mittchell-Kernan C. (eds), *op. cit.*

Holtzman W. H. (1982), Cross-cultural comparisons of personality development in Mexico and the United States, dans Wagner D. A., Stevenson H. W. (eds), *op. cit.*

Hombessa E. (1984), *Education et développement au cours de la première année de la vie dans un milieu rural congolais,* doc. ronéo 37 p.

Hopkins B. (1976), Culturally determined pattern of handling in the human infant, *Journal of Human Movement Studies, 2,* 1-27.

Hudson W. (1960), Pictorial perception in subcultural groups in Africa, *Journal of Social Psychology, 52,* 145-163.

Hurtig M. C., Hurtig M.. Paillard M. (1971), Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation, I : Formes sociales des activités, *Enfance,24* (1-2), 79-143.

Inhelder,B., Lézine J., Sinclair H., Stambak M. (1972), Les débuts de la fonction sémiotique, *Les Archives de Psychologie, 41* (n° 163), 187-243.

Irvine J. T. (1978), Wolof « magical thinking », culture and conservation revisited, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 9* (3), 300-310.

Iwawaki S., Hertzog C., Hooker K., Lerner R. M. (1985), The structure of temperament among Japanese and American young adults, *American Journal of Behavioral Development, 8,* 217-237.

Izard C. E. (1983), Emotions in personality and culture, *Ethos, 11* (4), 305-312.

Jacolin P. (1980), Des messages culturellement aliénants, dans ANDA et UNICEF, *op. cit.*

Jahoda G. (1966), Geometric illusions and environment, a study in Ghana, *British Journal of Psychology, 57,* 193-199.

Jahoda G. (1968), Some research problems in African education, *Journal of Social Issues, 24,* 161-179.

Jahoda G. (1980), Theoretical and systematic approaches in cross-cultural psychology, dans Triandis H. C. (ed.) (1980*a*), *op. cit.*

Jahoda G. (1982), *Psychology and anthropology : a psychological perspective,* London, Academic Press.

Jahoda G. (1983), The cross-cultural emperor's conceptual clothes : the emic-etic issue revisited, dans Deregowski J. B., Dziurawiec S., Annis R. C. (eds), *op. cit.*

Jahoda G. (1984), Do we need a concept of culture ?, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15* (2), 139-151.

Jahoda G., McGurk M. (1974*a*), Pictorial depth perception : a developmental study, *British Journal of Psychology, 65,* 141-149.

Jahoda G., McGurk M. (1974*b*), Development of pictorial depth perception : cross-cultural replications, *Child Development, 45,* 1042-1047.

Jahoda G., McGurk H. (1974*c*), Pictorial depth perception in Scottish and Ghanaian Children : a critique of some findings with the Hudson test, *International Journal of Psychology, 9* (4), 255-267.
Jahoda G., McGurck H. (1982), The development of picture perception in children from different cultures, dans Wagner D. A., Stevenson H. W. (eds), *op. cit.*
Jakobson R. (1941), *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze,* Upsala, Almquist & Wiksell. Traduction française (1969) : *Langage enfantin et aphasie,* Paris, Ed. de Minuit.
Jernudd B. H., White G. M. (1983), The concept of basic color terms : variability in For and Arabic, *Anthropological Linguistics, 25* (1), 61-81.
Johnson E. G. (1977), The development of color knowledge in preschool children, *Child Development, 48,* 308-311.
Kail M. (1983*a*), L'acquisition du langage repensée : les recherches interlangues, *L'Année psychologique, 83,* 225-258.
Kail M. (1983*b*), L'acquisition du langage repensée : les recherches interlangues. Partie II : Spécificités méthodologiques et recherches empiriques, *L'Année psychologique, 83,* 561-596.
Katz M. M. (1981), Evaluating drugs and other therapies across cultures, dans Marsella A. J., Pedersen P. B. (eds), *op. cit.*
Kay (1975), Synchronic variability and change in basic color terms, *Language in Society, 4,* 257-270.
Kay P., McDaniel C. (1978), The linguistic signifiance of the meaning of basic color terms, *Language, 54,* 610-646.
Keller H., Miranda D., Gauda G. (1984), The naive theory of the infant and some maternal attitudes. A two country study, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15* (2), 165-179.
Kenedy J. M., Ross A. S. (1975), Outline picture perception by the Songe of Papua, *Perception, 4,* 391-406.
Kilbride P. L. (1980), Sensorimotor behavior of Baganda and Samia infant, a controlled comparison, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 11* (2), 131-152.
Kilbride J. E. et Kilbride P. E. (1975), Sitting and smiling behavior of Baganda infants, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 6* (1), 88-107.
Kilbride P. L., Kilbride J. E. (1983), Socialisation for high position affect between mother and infant among the Baganda of Uganda, *Ethos, 11* (4), 232-245.
Kilbride P. L., Robbins M. C. et Freeman R. B. (1968), Pictorial depth perception and education among Baganda school children, *Perceptual and Motor Skills, 26,* 1116-1118.
Kilbride J., Robbins M. C., Kilbride P. L. (1970), The comparative motor development of Baganda, American White and American Black infants, *American Anthropologist, 72,* 1422-1428.

Kluckhohn C., Murray H. A. (1961), Personality formation : the determinants, dans Kluckhohn C., Murray H. (eds), *Personality in nature, society dans culture,* New York, Alfred A. Knoph (2e éd.).

Knapen M. T. (1962), *L'enfant Mukongo. Orientation de base du système éducatif et développement de la personnalité,* Louvain, Nauwelaerts.

Knapp P. A., Seagrim G. N. (1982), Visual memory in Australian aboriginal children and children of European descent, *International Journal of Psychology, 16,* 213-231.

Kohlberg L. (1966), A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes, dans Maccoby E. E. (ed.), *The development of sex differences,* Stanford (Calif.), Stanford University Press.

Kohlberg L. (1969), Stage and sequence : the cognitive-developmental approach to socialization, dans Goslin D. A., *Handbook of socialization theory and research,* Chicago, Rand McNally College Publishing Company.

Konner M. J. (1977), Infancy among the Kalahari Desert San, dans Leiderman P. H., Tulkin S. R., Rosenfeld A. (eds), *op. cit.*

Korner A. F., Thoman E. B. (1970), Visual alertness in neonates as evoked by maternal care, *Journal of Experimental Child Psychology, 10,* 67-78.

Korner A. F., Thoman E. B. (1972), The relative efficacity of contact and vestibular-proprioceptive stimulation in soothing neonates, *Child Development, 43,* 443-453.

Lagmay A. V. (1984), Western psychology in the Philippines : impact and response, *International Journal of Psychology, 19* (1/2), 31-44.

Lalo A. P. (1987), Abstractions et apprentissage des quantités physiques, *International Journal of Psychology, 22,* 139-164.

Lancy D. F. (1983), *Cross-cultural studies in cognition and mathematics,* New York, Academic Press.

Lancy D. F., Madsen M. C. (1981), Cultural patterns and the social behavior of children. Two studies from Papua New Guinea, *Ethos, 9* (3), 201-216.

Lancy D. F., Souviney R. J., Kada V. (1981), Intra-cultural variation in cognitive development : conservation of length among the Imbonggu, *International Journal of Behavioral Development, 4,* 455-468.

Laosa L. M. (1978), Maternal teaching strategies in Chicano families of varied educational and socioeconomic levels, *Child Development, 49,* 1129-1135.

Laosa L. M. (1980), Maternal teaching strategies in Chicano and Anglo-american families : the influence of culture and education on maternal behavior, *Child Development, 51,* 759-765.

Larsen G. Y. (1977), Methodology in developmental psychology : An examination of research on piagetian theory, *Child Development, 48,* 1160, 1166.

Lasky R. E., Klein R. E., Yarbrough C., Sellars M. J., Kagan J. (1983), Social interactions of Guatemala infants, the important of different caregivers, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 14* (1), 17-28.

Lautrey J., Rodriguez Tome H. (1976), Etudes interculturelles de la notion de conservation, dans Reuchlin M. (ed.), *op. cit.*

La-Vaka Luba (1981), La dynamique de la psychothérapie traditionnelle Lobala, *Ethnopsychologie, 36* (2-3), 105-118.

Lavallée M., Dasen P. R. (1980), L'apprentissage de la notion d'inclusion de classes chez de jeunes enfants Baoulé (Côte-d'Ivoire), *International Journal of Psychology, 15,* 27-41.

Leboyer F. (1976), *Shantala : un art traditionnel, le massage des enfants,* Paris, Seuil.

Lefèvre M., Lebovici S., Jeammet P. (1983), L'application de la nouvelle classification américaine dite DSM III à la psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, *La Psychiatrie de l'enfant, 26* (2), 459-505.

Lehalle H. (1973), Invariance de l'ordre des préférences et transitivité dans une situation de choix successifs, *L'Année psychologique, 73* (1), 37-39.

Lehalle H. (1974), Constance génétique du lien entre la stabilité et la transitivité des choix, *L'Année psychologique, 74* (1), 101-108.

Lehalle H. (1975), *Contribution à l'étude génétique de l'organisation des choix à critères subjectifs,* thèse de 3e cycle, Paris, EPHE et Paris VIII.

Lehalle H. (1978), Activités d'analyse de données par des élèves du premier cycle, *Revue française de Pédagogie* (num. spécial : « Didactique des Sciences et Psychologie »), n° 45, 111-118.

Lehalle H. (1985), *Psychologie des adolescents,* Paris, PUF (coll. « Le psychologue »).

Lehalle H., Mellier D. (1984), L'évaluation des opérations intellectuelles ; la question du langage... et quelques autres, *Rééducation orthophonique,* 22 (137, num. spécial), 213-231.

Lehalle H., Savois C. (1985), Signification et ancrage significatif dans une situation dite de « proportionnalité », *Les Archives de Psychologie, 53,* 345-364.

Leiderman P. H., Leiderman G. F. (1977), Economic change and infant care in an East African agricultural community, dans Leiderman P. H., Tulkin S. R., Rosenfeld A. (eds), *op. cit.*

Leiderman P. H., Tulkin S. R., Rosenfeld A. (eds) (1977), *Culture and infancy : variations on the human experience,* New York, .

Lerner R. M., Palermo M., Spiro A., Nesselroade J. R. (1982), Assessing the dimension of temporamental individuality across the lifespan : the dimensions of temperament survey (DOTS), *Child Development, 53,* 149-159.

Lester B. M., Brazelton T. B. (1982), Cross-cultural assessment of neonatal behavior, dans Wagner D. A., Stevenson H. W. (eds), *op. cit.*

LeVine R. A. (1970), Cross-cultural study in child psychology, dans Mussen P. H. (ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, Volume II : *Socialization*, New York, John Wiley.

LeVine R. A. (1977), Child rearing as cultural adaptation, dans Leiderman P. H., Tulkin S. R., Rosenfeld A. (eds), *op. cit.*

Lévi-Strauss C. (1958), *Anthropologie structurale*, Paris, Plon (coll. « Agora »), 1985.

Levitsky D. A., Massaro T. F., Barnes R. H. (1975), Maternal malnutrition and the neonatal environment, *Federation processings, 34* (7), 1583-1586.

Levitsky D. A., Strupp B. J. (1984), Functional in rats, dans Brožek J. et Schürch B. (eds), *op. cit.*

Lewis M., Ban P. (1977), Variance and invariance in the mother-infant interaction : a cross-cultural study, dans Leiderman P. H., Tulkin S. R., Rosenfeld A. (eds), *op. cit.*

Locke J. L. (1983), *Phonological acquisition and change*, New York, Academic Press.

Lonner W. J. (1980) The search for psychological universals, dans Triandis H. C. (ed.) (1980*a*), *op. cit.* (vol. 1 : *Perspectives*).

Loux F. (1978), *Le jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle*, Paris, Flammarion.

Lu Jing (1981), Une recherche sur le niveau de raisonnement logique des enfants de 4 à 9 ans, vérification de quelques expériences piagétiennes, *Acta Psychologica Sinica* (traduction : Yves Wintrebert).

Lusk D. et Lewis M. (1972), Mother-infant interaction and infant development among the Wolof of Senegal, *Human Development, 15*, 58-69.

Lutz C. (1983), Parental goals, ethnopsychology, and the development of emotional meaning, *Ethos, 11* (4), 346-262.

Mackie D. (1983), The effect of social interaction on conservation of spatial relations, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 14* (2), 131-151.

Majeed A., Ghosh E. S. K. (1982), A study of social identity in three ethnic groups in India, *International Journal of Psychology, 17*, 455-463.

Malewska-Peyre H., Zaleska M. (1980), Identités et conflits de valeurs chez les jeunes immigrés maghrébins, *Psychologie française, 25* (2), 125-138.

Mandler J. M., Scribner S., Cole M., De Forest M. (1980), Cross-cultural invariance in story recall, *Child Development, 51*, 19-26.

Marquer P. (1973-1974), Effet de l'environnement sur l'illusion de Müller-Lyer, *Bulletin de Psyhologie, 27*, 572-577.

Marsella A. J., Pedersen P. B. (eds) (1981), *Cross-cultural counseling and psychotherapy*, New York, Pergamon Press.

Mauviel M. (1984), *L'idée de culture et de pluralisme culturel (aspects historiques, conceptuels et comparatifs)*, thèse de doctorat de 3e cycle, Université de Paris V.

Mboyo-Katamu (1981), Approche anthropo-psychologique des maladies mentales chez les Ntomba de Bikoro, *Ethnopsychologie, 36* (2-3), 119-128.

Mead M. (1978). The evocation of psychologically relevant responses in ethnological field work, dans Spindler G. D. (ed.), *The making of psychological anthropology*, Berkeley, University of California Press.

Medin D. L. et Smith E. E. (1984), Concepts and concept formation, *Annual Review of Psychology, 35*, 113-138.

Medioni J. (1983), Aspects biologiques du développement : conjonction des influences génétiques et épigénétiques, dans Schonen S. de (ed.), *Le développement dans la première année*, Paris, PUF.

Medioni J., Vaysse G. (1984), La transmission des comportements, *La Recherche, 15* (n° 155), 698-712.

Mehryar A. H. (1984), The role of psychology in national development : wishful thinking and reality, *International Journal of Psychology, 19* (1/2), 159-167.

Menget P., Firth R. W. (1970), Anthropologie sociale et culturelle, *Encyclopedia Universalis*, vol. 6, 678-689 (1979, 15e publication).

Mervis C. B., Catlin J., Rosch E. (1975), Development of the structure of color categories, *Developmental Psychology*, 54-60.

Mervis C. B. et Pani J. R. (1980), Acquisition of basic object categories, *Cognitive Psychology, 12*, 496-522.

Mervis C. B. et Roth E. (1981), The internal structure of basic and non basic color categories, *Language, 57*, 384-405.

Mervis C. B. et Rosch E. (1981), Categorization of natural objets, *Annual Review of Psychology, 32*, 89-115.

Miller M. (1987), Culture and collective argumentation, dans Champaud C., Bassano D. (eds), *Argumentation and Psycholinguistics : Developmental Studies*, Special issue of *Argumentation, 1* (2).

Montangero J. (1980), The various aspects of horizontal decalage, *Les Archives de Psychologie, 48*, 259-282.

Moreau A. (1986*a*), Quelques données sur le système éducatif de familles d'origine algérienne établies à Marseille, dans Clanet (ed.), *op. cit.*

Moreau A. (1986*b*), *Organisation de la vie familiale et système éducatif chez des familles d'origine algérienne*, Communication au colloque de l'ARIC, Sèvres, mars 1986.

Mundy-Castle A. C. (1966), Pictorial depth perception in Ghanaian children, *Journal of International Psychology, 1*, 289-300.

Munroe R. H., Munroe R. L. (1980), Infant experience and childhood affect among the Logoli : a longitudinal study, *Ethos, 8* (4), 295-315.

Munroe R. H., Munroe R. L. (1984), Infant experience and childhood cognition : a longitudinal study among the Logoli of Kenya, *Ethos, 12* (4), 291-306.

Munroe R. H., Munroe R. L., Whiting B. B. (eds) (1981), *Handbook of cross-cultural human development*, New York, Garland.

Munroe R. M., Shimmin H. S., Munroe R. L. (1984), Gender understanding and sex role preference in four culture, *Developmental Psychology, 20* (4), 673-682.

Ninio A. (1979), The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel, *Child Development, 50*, 976-980.

Nyiti R. M. (1982), The validity of « cultural differences explanations » for cross-cultural variation in the rate of piagetian cognitive development, dans Wagner D. A., Stevenson H. W. (eds), *op. cit.*

Ohuche R. O., Otaala B. (eds) (1981), *The African child and his environment,* Oxford, Pergamon Press (UNEP Studies).

Oleron P. (1976), *L'acquisition du langage,* dans Gratiot-Alphandéry H., Zazzo R. (eds), *Traité de psychologie de l'enfant,* t. 6, Paris, PUF.

Oleron P. (1979), *L'enfant et l'acquisition du langage,* Paris, PUF (coll. « Le Psychologue »).

Oller D. K., Eilers R. E. (1982), Similarity of babbling in Spanish — and English — learning babies, *Journal of Child Language, 9,* 565-577.

Oller D. K., Wieman L. A., Doyle W. J., Ross C. (1976), Infant babbling and speech, *Journal of Child Language, 3,* 1-11.

Omari I. M. et McGinitie W. H. (1974), Some pictorial artefacts in studies of African children's pictorial depth perception, *Child Development, 45,* 535-539.

Optical Society of America, Committee on Colorimetry (1953), *The science of color,* New York, Crowell.

Ortigues M. C., Ortigues E. (1966), *Œdipe africain,* Paris, UGE (10/18), 1973 (2e éd. revue), et Paris, L'Harmattan, 1984 (3e éd. à nouveau revue).

Pang V. O., Mizokawa D. T., Morishima J. K., Olstad R. F. (1985), Self-concepts of Japanese-American children, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 16* (1), 99-109.

Park J. Y., Johnson R. C. (1984), Moral development in rural and urban Korea, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15* (1), 35-46.

Pederson D. R., Ter Vrugt D. (1973), The influence of amplitude and frequency of vestibular stimulation on the activity of two-month-old infants, *Child Development, 44,* 122-128.

Perera M., Eysenck S. B. G. (1984), A cross-cultural study of personality, Sri Lanka and England, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15* (3), 353-371.

Petitto A. L., Ginsburgh H. P. (1982), Mental arithmetic in Africa and America : strategies, principles, ans explanations, *International Journal of Psychology, 17,* 81-102.

Piaget J. (1932), *Le jugement moral chez l'enfant,* Paris, PUF, 1978 (5e éd.).

Piaget J. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant,* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé (1970, 5e éd.).

Piaget J. (1961), *Les mécanismes perceptifs,* Paris, PUF.

Piaget J. (1966), Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie, dans Piaget J., *Psychologie et épistémologie,* Paris, Denoël (coll. « Médiations »), 1970.

Piaget J. (1972), Intellectual evolution from adolescence to adulthood, *Human Development, 15,* 1-12.

Piaget J., Inhelder B. (1966), *La psychologie de l'enfant,* Paris, PUF (coll. « Que sais-je ? »).

Pinard A., Morin C., Lefebvre M. (1973), Apprentissage de la conservation des quantités de liquides chez des enfants rwandais et canadiens-français, *International Journal of Psychology, 8* (1), 15-23.

Pomerleau A., Courchesne M., Malcuit G. (1982), Relation entre les stimulations vestibulo-kinesthésiques fournies par la mère et les comportements exploratoires du nourrisson de 9 mois, *Psychologica Belgica, 22 (1),* 25-37.

Posner J. K. (1982), The development of mathematical knowledge in two west african societies, *Child Development, 53,* 200-208.

Postic M. (1971), L'analyse des actes pédagogiques des professeurs de sciences, *Les Sciences de l'Education, 1,* 57-119.

Price-Williams D. R. (1961), A study concerning concepts of conservation of quantities among primitive children, *Acta Psychologica, 18,* 293-305.

Price-Williams D. (1981), Concrete and formal operations, dans Munroe R. H., Munroe R. L., Whiting B. B. (eds), *op. cit.*

Price-Williams D., Gordon W., Ramirez III M. (1969), Skill conservation : a study of pottery-making children, dans Berry J. W., Dasen P. R. (eds) (1974), *op. cit.*

Price-Williams D., Hammond O. W., Edgerton C., Walker M. (1977), Kinship concepts among rural Hawaïan children, dans Dasen P. (ed.), *op. cit.*

Prince J. R. (1968), The effect of Western education on science conceptualisation in New Guinea, *British Journal of Education and Psychology, 38* (1), 64-74.

Rabain J. (1979), *L'enfant du lignage,* Paris, Payot.

Rabain-Jamin J. (1987), L'enfant et son développement : perspectives transculturelles, dans Manciaux M., Lebovici S. (eds), *L'enfant et sa santé,* Paris, Doin.

Ray V. F. (1952), Techniques and problems with study of human color perception, *Southwestern Journal of Anthropology,* 8 (3), 251-259.

Reed G., Leiderman P. H. (1981), Age-related changes in attachment behavior in polymatrically reared infants : the Kenyan Gusii, dans Field T. M. *et al.* (eds), *op. cit.*

Rest J. R. (1979), *Revised manual for the Defining Issues Test,* Minneapolis, Minnesota Moral Research Projects.

Rest J. R., Davison M. L., Robbins S. (1978), Age trends in judging moral issues : a review of cross-sectional, longitudinal, and sequential studies of the Defining Issues Test, *Child Development, 49,* 262-279.

Retschizki J., N'Guessan A., Loesch-Berger M.-C. (1986), Etude cognitive et génétique des styles de jeu et des stratégies des joueurs d'awélé, *Les Archives de Psychologie, 54,* 307-340.

Reuchlin M. (ed.) (1976), *Cultures et conduites,* Paris, PUF.

Reuchlin M. (1985), Développement et différenciation, dans Bideaud J., Richelle M. (eds), *Psychologie développementale : problèmes et réalités (Hommage à P. Oléron),* Bruxelles, Mardaga.

Richardson S. A. (1984), Comment on the social background of childhood malnutrition, dans Brožek J. et Schürch B. (eds), *op. cit.*

Rivers W. H. R. (1905), Observations on the sense of the Todas, *British Journal of Psychology, 1,* 321-396.

Rogan J. M., Macdonald M. A. (1983), The effect of schooling on conservation skills, an intervention in the Ciskei, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 14* (3), 309-322.

Rogoff B. (1981*b*), Schooling and the development of cognitive skills, dans Triandis H. C. (ed.) (1980*a*), *op. cit.* (vol. 4 : *Developmental Psychology*).

Rohner R. P. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15* (2), 111-138.

Rosch E. (1973), Universals and culture specifics in human categorization, dans Moore J. E. (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language,* New York.

Rosch E. (1975*a*), Cognitive representations of semantic categories, *Journal of Experimental Psychology : General, 104* (3), 192-233.

Rosch E. (1975*b*), The nature of mental codes for color categories, *Journal of Experimental Psychology : Human perception and performance, 1,* 302-322.

Rosch E. (1978), Principles of categorization, dans Rosch E. et Lloyd B. B. (eds), *Cognition and categorization,* Hillsdale, New York, Lawrence Erlbaum Assoc.

Rosch E., Mervis C. B., Gray W. D., Johnson D. M., Boyes-Braem P. (1976), Basic objects in natural categories, *Cognitive Psychology, 8,* 382-439.

Roulet E. (1974), *Linguistique et comportement humain . l'analyse tagmétique de Pike,* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Ruff H. (1978), Infant recognition of the invariant form of objects, *Child Development,* 49, 293-306.

Rutter M. (1979), Maternal deprivation, 1972-1978 : New Findings, New Concepts, New Approaches, *Child Development, 50,* 283-305.

Sabatier C. (1986), La mère et son bébé : variations culturelles ; analyse critique de la littérature, *International Journal of Psychology, 21,* 513-553.

Sagi A., Koren N. (1985), *The strange situation procedure in cross-national research : a test of validity,* Communication au Congrès de l'ISSBD, Tours, juillet 1985.

Saint-Prix M. (1983), *Etude de problèmes liés aux référentiels dans la lecture de l'image chez les enfants de 15 mois à 4 ans,* thèse de doctorat de 3e cycle, Paris, EHESS.

Sall A. (1980), Groupes semi-nomades et éducation. Quelques repères choisis dans le Ferlo (Sénégal), dans ENDA et UNICEF, *op. cit.*

Saxe G. B. (1983), Culture, counting and number conservation, *International Journal of Psychology, 18,* 313-318.

Saxe G. B., Moylan T. (1982), The development of measurement operations among the Oksapmin of Papua New Guinea, *Child Development, 53,* 1242-1248.

Schieffelin B. B. (1979), Getting it together : an ethnographic approach to the study of the development of communicative competence, dans Ochs E., Schieffelin B. B. (eds), *Developmental pragmatics,* New York, Academic Press.

Schiff M. (1982), *L'intelligence gaspillée,* Paris, Seuil.

Schwendler W. (1984), Unesco's project on the exchange of knowledge for endogenous development, *International Journal of Psychology, 19* (1/2), 3-15.

Scribner S., Cole M. (1973), Cognitive consequences of formal and informal education, *Science, 182,* 553-559.

Segall M. H. (1984), More than we need to know about culture, but are afraid not ot ask, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15* (2), 153-162.

Segall M. H., Campbell D. T., Herskovits M. J. (1966), *The influence of culture on visual perceptual,* New York, Bobbs Merill Co.

Segall M. H., Dasen P., Berry J. W., Poortinga Y. H. (à paraître), *Cross-cultural Psychology,* vol. 1 : *Behavior and Education in global perspectives.*

Selman R. L. (1981), The child as a friendship philosopher, dans Asher S. R., Gottman S. M. (eds), *The development of children's friendships,* Cambridge, Cambridge University Press.

Serpell R. (1979), How specific are perceptual skills ? A cross-cultural study of pattern reproduction, *British Journal of Psychology, 70,* 365-380.

Serpell R. (1984), Research on cognitive development in Sub-Saharan Africa, *International Journal of Behavioral Development, 7,* 111-117.

Serpell R., Deregowski J. B. (1980), The skill of pictorial perception : an interpretation of cross-cultural evidence, *International Journal of Psychology, 15,* 145-180.

Seymour S. (1983), Household structure and status and expressions of affect in India, *Ethos, 11* (4), 263-277.

Shea J. D. C., Butuna E., Zeming A. (1981), Conservation in community school children from the Milne Bay and Morobe provinces of Papua New Guinea, *International Journal of Psychologie, 16,* 45-57.

Shea J. D., Ogaiea M., Bagara B. (1983), Conservation in community school children from the Madang, Southern Highlands, and North Solomons provinces of Papua New Guinea, *International Journal of Psychology, 18,* 203-214.

Shu-Fang Dien D. (1982), A Chinese perspective on Kohlberg's theory of moral development, *Developmental Review, 2,* 331-341.

Schultz T. R., Robillard J. (1980), The development of linguistic humour in children : incongruity through rule violation, dans McGhee P. E., Chapman A. J. (eds), *Children's Humour,* Chichester, John Wiley.

Schweder R. A. (1979*a*), Rethinking culture and personality theory, Part I : a critical examination of two classical postulates, *Ethos, 7* (3), 255-278.

Schweder R. A. (1979*b*), Rethinking culture and personality theory, Part II : a critical examination of two more classical postulates, *Ethos, 7* (4), 279-311.

Sinha D. (1984), Psychology in the context of third world development, *International Journal of Psychology, 19* (1/2), 17-29.

Sinha J. B. P. (1984), Towards partnership for relevant research in the third world, *International Journal of Psychology, 19* (1/2), 169-177.

Slaby R. G., Frey K. S. (1975), Development of gender constancy and selective attention to same-sex models, *Child Development, 46,* 849-856.

Slobin D. I. (ed.) (1967), *A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence,* Berkeley, A. S. V. C. Bookstore.

Slobin D. I. (1973), Cognitive prerequisites for the development of grammar, dans Ferguson C. A., Slobin D. I. (eds), *Studies of child language development,* New York, Holt Rinehart et Winston.

Slobin D. I. (1981*a*), Psychology without linguistics : language without grammar, *Cognition, 10,* 275-280.

Slobin D. I. (1982), Universal and particular in the acquisition of language, dans Wanner E., Gleitman L. R. (ed.), *Language acquisition, the state of the art,* Cambridge, Cambridge University Press.

Slobin D. I. (à paraître), Crosslinguistic evidence for the language-making, dans Slobin D. I. (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition,* Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.

Smart J. L. (1984), Animals models of early malnutrition : advantages and limitation, dans Brožek J., Schürch B. (eds), *op. cit.*

Sostek A. M., Vietze P., Zaslow M., Kreiss L., Waals F. Van Der, Rubinstein D. (1982*a*), Social context in caregiver-infant interaction : a film study of Fais and the United States, dans Field T. M. *et al.* (eds), *op. cit.*

Sourander P., Sima A. et Haltia M. (1974), Malnutrition and the morphological development of the nervous system, dans Craviato J., Hambraeus L. et Vahlquist B. (eds), *op. cit.*

Soustelle J. (1967), *Les quatre soleils,* Paris, Plon (coll. « Terre humaine »), 1983.

Sow I. (1977), *Psychiatrie dynamique africaine,* Paris, Payot.

Sow I. (1978), *Les structures anthropologiques de la folie en Afrique noire,* Paris, Payot.

Sroufe L. A., Rutter M. (1984), The domain of developmental psychopathology, *Child Development, 55,* 17-29.

Steinberg B. M., Dunn L. A. (1976), Conservation competence and performance in Chiapas, *Human Development, 19,* 14-25.

Stigler J. W. (1984), « Mental Abacus » : the effect of abacus training on Chinese children's mental calculation, *Cognitive Psychology, 16,* 145-176.

Stork H. (1986), *Enfances indiennes, étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant,* Paris, Le Centurion (coll. « Paidos »).

Strauss C. (1984), Beyond « formal » versus « informal » education : uses of psychological theory in anthropological research, *Ethos, 12* (3), 195-222.

Streeter L. A. (1976), Language perception of two month-old infants show effects of both innate mechanism and experience, *Nature, 259,* 39-41.

Super C. M. (1976), Environmental effects on motor development : the case of « African infant precocity », *Developmental Medecine and Child Neurology, 18,* 561-567.

Super C. M. (1981), Behavioral development in infancy, dans Munroe R. H. *et al.* (eds), *op. cit.*

Super C. M. (1983), Cultural variation in the meaning and uses of children's « intelligence », dans Deregowski J. B., Dziurawiec S., Annis R. C. (eds), *op. cit.*

Super C. M., Clement J., Vuori L., Christiansen N., Mora J. O., Herrera M. G. (1981), Infant and caretaker behavior as mediators of nutritional and social intervention in the Borrios of Bogota, dans Field T. M. *et al.* (eds), *op. cit.*

Super C. ., Harkness S. (1982*a*), The development of affect in infancy and early childhood, dans Wagner D. A., Stevenson H. W. (eds), *op. cit.*

Super C. M., Harkness S. (1982*b*), The infant's niche in rural Kenya and Metropolitan America, dans Adler L. L., *Cross-Cultural Research of Issue,* New York, Academic Press.

Super C. M. et Harkness S. (1986), The developmental niche : a conceptualization of the interface of child and culture, *International Journal of Behavioral Development, 9* (4), 545-569.

Tapé G. (1977), Les activités de classification et les opérations logiques chez les enfants ivoiriens, *Ann. Univ. Abidjan, Série D, 10,* 155-163.

Tapé G. (1986), Du savoir notionnel au savoir-faire : le problème de l'utilisation des connaissances, dans : Vivier J. (ed.), *Les problèmes de l'élève à l'école élémentaire,* Caen, Editions de l'Ecole Normale du Calvados.

Tapp J. (1981), Studying personality development, dans Triandis H. C. (ed.) (1980*a*), *op. cit.* (vol. 4 : *Developmental Psychology*).

Thelen E. (1980), Determinants of amounts of sterotyped behavior in normal human infants, *Ethology and Sociobiology, 1,* 141-150.

Townsend J. W., Klein R. E., Irvin M. H., Owens W., Yarbrough C., Engle P. L. (1982), Nutrition and preschool mental development, dans Wagner D. A., Stevenson H. W. (eds), *op. cit.*

Trehub S. E. (1976), The discrimination of foreign speech constants by infants and adults, *Child Development, 44,* 466-472.

Triandis H. C. (ed.) (1980*a*), *Handbook of cross-cultural psychology,* vol. 1 à 6, Boston, Allyn and Bacon.

Triandis H. C. (1980*b*), Introduction to *Handbook of Cross-Cultural Psychology,* dans Triandis H. C. (ed.) (1980*a*), *op, cit.*

Tucker D. M., Sanstead H. (1984), Nutrition and brain function : theoretical models, dans Brožek J., Schürch B. (eds), *op. cit.*

Tulkin S. R. (1972), An analysis of the concept of cultural deprivation, *Developmental Psychology, 6* (2), 326-339.

Turkewitz G. (1984), Animal models or the comparative approach : a useful distinction in studiing malnutrition and behavior, dans Brožek J. et Schürch B. (eds), *op. cit.*

Tyler S. A. (ed.) (1963), *Cognitive anthropology,* New York, Holt, Rinehart and Winston.

Valantin S. (1970), *Le développement de la fonction manipulatoire chez l'enfant sénégalais au cours des deux premières années de la vie,* thèse de 3e cycle, Université de Paris.

Van Den Daele L. D. (1970), Modification of infant state by treatment in a rockerbox, *The Journal of Psychology, 74,* 161-165.

Vandenplas-Holper C. (1979), *Education et développement social de l'enfant,* Paris, PUF.

Vouilloux D. (1959), L'étude de la psycho-motricité d'enfants africains au Camerou : tests de Gesell et réflexes archaïques, *Journal de la Société des Africanistes, 29* (1), 11-18.

Voyat G. E. (1982), *Piaget systematized,* Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.

Voyat G. (1983), *Cognitive development among Sioux children,* New York, Plenum Press.

Wagner D. A. (1981), Culture and memory development, dans Triandis H. C. (ed.) (1980*a*), *op. cit.* (vol. 4 : *Developmental Psychology*).

Wagner D. A. (1982), Ontogeny in the study of culture and cognition, dans Wagner D. A., Stevenson H. W. (eds), *op. cit.*

Wagner D. A., Heald K. (1979), Carpented world *vs* Piaget : revisiting the illusion of Segall, Campbell and Herkovitz, dans Eckensberger L. H., Lonner W. I. et Poortinga Y. H. (eds), *op. cit.*

Wagner D. A., Stevenson H. W. (eds) (1982), *Cultural perspectives on child development,* San Francisco, W. H. Freeman and Co.

Wallon H. (1932), De l'expérience concrète à la notion de causalité et à la représentation-symbole, *Enfance*, 1973 (num. spécial), 337-366.
Wallon H. (1935), Le réel et le mental, *Enfance*, 1973 (num. spécial), 367-397.
Warren N. (1972), African infant precocity, *Psychological Bulletin, 78* (5), 353-367.
Warren N., Parkin J. M. (1974), A neurological and behavioral comparison of African and European newborns in Uganda, *Child Development, 45* (4), 966-971.
Watkins D. (1982), Sex role perception of Filipino adolescents, *International Journal of Psychology, 17,* 359-368.
Watson L. C. (1978), The study of personality and the study of individuals : two approaches, two types of explanation, *Ethos, 6* (1), 3-21.
Watson-Geged K. A., Boggs S. T. (1977), From verbal play to talk story : the role of routines in speech events among Hawaïan children, dans Ervin-Tripp S., Mitchell-Keranan C. (eds), *op. cit.*
Weisner T. S., Eiduson B. T. (1986), The children of the '60s as parents, *Psychology Today* (janvier), 60-66.
Welch M. R. (1984), Social structural expansion, economic diversification, and concentration of emphases in childhood socialization : a preliminary test of value transmission hypotheses, *Ethos, 12* (4), 363-382.
Werker J. F., Gilbert J. H. V., Humphrey K., Tees R. C. (1981), Development aspects of cross-language speech perception, *Child Development, 52,* 349-355.
Werker J. F., Tees R. C. (1984), Cross-language speech perception : evidence for perceptual reorganization during the first year of life, *Infant Behavior and Development, 7,* 49-63.
Werner E. E. (1972), Infants around the world : cross-cultural studies of psycho-motor development from birth to two years, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 3* (2), 111-134.
Werner E. E., Muralidharan R. (1970), Nutrition, cognitive status and achievement motivation of New Delhi nursery school children, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 1* (3), 271-281.
Whiting B. B. (1976), The problem of the packaged variable, dans Riegel K., Meacham J. (eds), *The developing individual in a changing world* (vol. 1), The Hague, Mouton.
Whiting B. B.(1980), Culture and social behavior : a model for the development of social behavior, *Ethos, 8,* 95-116.
Whiting J. W. M. (1981), Environmental constraints on infant care practices, dans Munroe R. H., Munroe R. L., Whiting B. B. (eds), *op. cit.*
Whiting J. W. M., Child I. L. (1953), *Child Training and Personality,* New Haven, Yale University Press.
Whiting B. B., Whiting J. W. M. (1975), *Children of six cultures : a psychocultural analysis,* Cambridge, Harvard University Press.

Whorf B. L. (1956), *Linguistique et anthropologie*, Paris, Denoël (coll. « Médiations »), 1969.

Wohlwill J. F. (1973), *The study of behavioral development*, New York, Academic Press.

Yarrow L. J., Pedersen F. A., Rubenstein J. (1977), Mother-infant interaction and development in infancy, dans Leiderman P. H., Tulkin S. R., Rosenfeld A. (eds), *op. cit.*

Zacklad M. (1986), Les nourrissons qui aiment le français, *La Recherche, 17* (182), 1444-1446.

Zazzo R. (1974), L'attachement, une nouvelle théorie sur les origines de l'affectivité, dans Anzieu D. *et al.*, *op. cit.*

Zelazo P. R. (1983), The development of walking : new findings and old assumptions, *Journal of Motor Behavior, 15* (2), 99-137.

Zempleni A. (1966), La dimension thérapeutique du culte des Rab. Ndöp, Turu, Samp. Rites de possession chez les Lebou et les Wolof, *Psychopathologie africaine, 2* (3), 295-439.

Zempleni A. (1968), *L'interprétation et la thérapie traditionnelle du désordre mental chez les Wolof et les Lebou du Sénégal*, thèse ronéo, Paris, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

Zempleni A. (1972), Milieu africain et développement, dans Duyckaerts F. *et al.*, *Milieu et développement*, Paris, PUF.

Zempleni A., Rabain J. (1965), L'enfant *Nit-Ku-Bon* : un tableau psychopathologique traditionnel chez les Wolof et Lébou du Sénégal, Psychopathologie africaine, 1 (3), 329-441.

Zimmermann R. R., Geist C. R., Strobel D. A., Cliveland T. J. (1974), Attention deficiencies in malnourished monkeys, dans Craviato J., Hambraeus L., Wahlquist B. (eds), *op. cit.*

INDEX DES AUTEURS

INDEX THÉMATIQUE, ETHNIQUE ET RÉGIONAL

Imprimé en France
Imprimerie des Presses Universitaires de France
73, avenue Ronsard, 41100 Vendôme
Avril 1988 — N° 33 257

« LE PSYCHOLOGUE »

Jean GRISEZ
60 | **Méthodes de la psychologie sociale**

Maurice POROT
61 | **La psychologie médicale du praticien**

Mark R. ROSENZWEIG
62 | **Biologie de la mémoire**

Paul ALBOU
63 | **Besoins et motivations économiques**

Paul ALBOU
64 | **Psychologie de la vente et de la publicité**

Maurice REUCHLIN
65 | **Précis de statistique**

Jean-Pierre DUFOYER
66 | **La naissance et le développement de la personnalité**

Jacques CORRAZE
67 | **Les maladies mentales**

Jacques LEPLAT et Xavier CUNY
68 | **Introduction à la psychologie du travail**

Laurence BARDIN
69 | **L'analyse de contenu**

Hervé BEAUCHESNE
71 | **Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent**

Denise VAN CANEGHEM
72 | **Agressivité et combativité**

Jean-François LE NY
73 | **La sémantique psychologique**

Michel DENIS
74 | **Les images mentales**

Marc-Alain DESCAMPS
75 | **Psychosociologie de la mode**

Pierre OLÉRON
76 | **L'enfant et l'acquisition du langage**

Jean-François RICHARD
77 | **L'attention**

Jacques CORRAZE
78 | **Les communications non verbales**

Claude LÉVY-LEBOYER
79 | **Psychologie et environnement**

Jean-Claude SPÉRANDIO
80 | **La psychologie en ergonomie** *(en réimpression)*

Paule AIMARD
81 | **Le langage de l'enfant**

Robert FRANCÈS
82 | **La satisfaction dans le travail et l'emploi**

Paul FRAISSE et divers
83 | **Psychologie de demain**

Hermine SINCLAIR et divers
84 | **Les bébés et les choses**

Jean-Blaise GRIZE et divers
85 | **La contradiction**

Jean PICAT
86 | **Violences meurtrières et sexuelles**

Guy DURANDIN
87 | **Les mensonges en propagande et en publicité**

Mira STAMBAK et divers
88 | **Les bébés entre eux**

Colette CHILAND et divers
89 | **L'entretien clinique**

Guy TIBERGHIEN
90 | **Initiation à la psychophysique**

Jean-Michel HOC
91 | **L'analyse planifiée des données en psychologie**

Jean-Léon BEAUVOIS
92 | **La psychologie quotidienne**

Paul ALBOU
93 | **La psychologie économique**

Hélène CHAUCHAT
94 | **L'enquête en psychosociologie.**

Henri LEHALLE
95 | **Psychologie des adolescents**

Roger PERRON
96 | **Genèse de la personne**

Hervé BEAUCHESNE
97 | **Histoire de la psychopathologie**

Colette DUFLOT
98 | **Le psychologue expert en justice** *(sous presse)*

Blandine BRILL et Henri Le HALLE
99 | **Le développement psychologique est-il universel ?** *(sous presse)*

Jean-Pierre DUFOYER
100 | **Informatique, éducation et psychologie de l'enfant** *(sous presse)*

L'impact des différences culturelles sur le développement psychologique de l'enfant apparaît comme une évidence et le « relativisme culturel » conduit même à n'envisager l'étude du développement que dans les contextes culturels particuliers, qui le déterminent et lui donnent un sens.

Cependant, les recherches fondamentales ont pour ambition de repérer des lois ou processus psychologiques à caractère universel, qui transcendent donc les différences culturelles.

L'objectif de cet ouvrage est de confronter ces deux points de vue apparemment contradictoires, en s'appuyant sur les observations psychologiques qui ont pu être réalisées dans de nombreuses sociétés et selon une optique comparative.

Prenant comme principale source de variabilité la diversité des cultures et des langues, on analysera leur impact sur le développement des grandes fonctions psychologiques (développement sensori-moteur, perceptif, cognitif, etc.) et sur la socialisation.

Ainsi une analyse conjointe des invariants fonctionnels et de la variabilité culturelle permet de montrer que les différences culturelles observées sont loin d'être incompatibles avec l'identification de processus psychologiques généraux.



110 FF 22236099 / 4 / 88